

صعوبات التعلم والخوف من المدرسة



دكتوراه / هند عصام العزازي

صعوبات التعلم والخوف من المدرسة

إعداد

دكتورة/ هند عصام العزازي

مأجستير في الدراسات النفسية للأطفال

الناشر

المكتب العربي للمعارف

عنوان الكتاب : صعوبات التعلم والخوف من المدرسة
اسم المؤلف: دكتورة/ هند عصام العزازي
تصميم الغلاف: شريف الخالي

جميع حقوق الطبع والنشر
محفوظة للنشر

الفائز
المكتب العربي للمعارف

٢٦ شارع حسين خضر من شارع عبد العزيز لمهي

ميدان هليوبوليس - مصر الجديدة - القاهرة

تليفون/ فاكس: ٠١٢٨٣٣٢٢٧٧٣-٢٦٤٢٣١١٠

بريد إلكتروني : Malghaly@yahoo.com

الطبعة الأولى يناير ٢٠١٤

رقم الإيداع : ٢٠١٣/١٥٧٦٠

الترقيم الدولي: 3-670-276-977-978-I.S.B.N.

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لشركة المعارف ومطبعة
الكتاب في القاهرة. لا يجوز إعادة طبع الكتاب في أي
شكل كان سواء كان في شكل يدوي أو مطبوع أو
إلكتروني، وذلك بغض النظر عن طريقة النسخة إلى شكل
إلكتروني أو مطبوع. وقد تم تسجيل الكتاب في
المحكمة الوطنية في القاهرة. لا يمكن أن
يتم إعادة طبع الكتاب في شكل يدوي أو مطبوع.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قَالُوا سُبْحَانَكَ

لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

سورة البقرة

سبحن الله العظيم

إهداء

إلى أساتذتي الكرام من منوا علي
بالحب والرعاية
إلى أمي الحبيبة وأبي الحنون
نبع الحنان الصافي
فرسان الزمن الجميل
أهدي هذا الكتاب
هم من شملوني بالحب والرعاية

إن العلم تاج يزين الله بقوته رؤوسنا به
وكلما زاد العلم انحنت رؤوسنا من ثقل
ذلك التاج لقوة الله وعزته

المؤلف

مقدمة

تعد المدرسة بالنسبة للطفل مؤسسة تربوية جديدة بقوانينها ونظمها والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها، وقد يؤدي لفصل الطفل عن البيئة المعتادة له وخروجه إلى بيئة مختلفة وغير مألفة إلى الخوف من المدرسة . وهذا يمكن دور المدرسة في توليف خبراتها وإمكاناتها لمساعدة هؤلاء الأطفال بمختلف أنماطهم وقدراتهم .

وتعد توقعات الآباء المبالغ بها سبب قوي لخوف الأطفال من الفشل، وكذلك فإن الآباء النازعين للكمال للزائد كثيراً ما يعاني أطفالهم من الخوف، فهم لا يستلمعون تلبية متطلبات الوالدين ويخافون من المحاولة .

(شارلز شيفر وهوارد ميلمان، ١٩٨٩: ١٣٣)

ولكن المدرسة من أهم العوامل التي قد تسهم في صعوبات التعلم والتي تلعب دوراً رئيسياً في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة . لأنها المسؤولة عن حصول الطلبة للمواد الدراسية المقررة . من خلال الوسائط التربوية المختلفة والمتضمنة في المنهج والكتاب المدرسي والمعلم ونظام للتقويم والامتحانات والإدارة المدرسية وإمكاناتها.

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١-١٢)

وإن يرفض الأطفال الذهاب إلى المدرسة لعدة أسباب مختلفة منها الخوف من المدرسين الصارمين والظالمين، والخوف من التعرض للإيذاء و/أو السخرية من جانب رفاق المدرسة أو الخوف من الفشل الدراسي والعقاب الأبوي الذي ينتج عنه .

(ب . ب وولمان، ٢٠٠٦: ١٧٦)

وخوف الطفل من المدرسة يجعله يرفض الذهاب إليها والبقاء فيها، وقد يظهر هذا الخوف في شكل شكاوى جسدية، وأعراض مرضية وقد يوجه الطفل نفذاً شديداً إلى المدرسة . كل تلك الأمور هي حجة الطفل التي يلجأ بها والديه بإيقاله في المنزل .

والخوف هو الطريقة الرئيسية لدى الأطفال للتأثير على والديهم، فالأطفال يظهرون خوفاً شديداً من الذهاب إلى المدرسة وتكون النتيجة أن يسمح لهم الوالدان بالبقاء في البيت، وبذلك يحصل الأطفال على ما يريدون من تجنب للمدرسة وبقاء في البيت، ويقوى هذا السلوك إذا كان الوالدان مترددين حول إرسال الطفل للمدرسة وعصياً دون قصد على جعل الإقامة في البيت متعة أو خيرة سارة بالنسبة له، وكنتيجة لهذه المواقف يصبح الخوف طريقة للتأثير على الآخرين ويفقد السبب الرئيسي للخوف فاعليته، إلا أن الخوف نفسه يبقى ويصبح عادة .

(شارلز شيفر وهوارد ميلمان، ١٩٨٩: ١٣٦)

وتستند صعوبات التعلم التي يعانى منها الطفل جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء والاكنتاب أو الانسحاب، وتكوين صورة سلبية عن الذات .

(فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٣)

وتشكل لقراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها . حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للطفل المدرسي . فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية . ولأنه من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللا توافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لهم .

(المرجع السابق: ٤١٩)

كما تتميز كل مرحلة من المراحل الدراسية بخصائص نفسية تتفق مع خصائص النمو من ناحية، ومع أهداف التعلم من ناحية أخرى . ولا يمكن أن تعد القراءة في المرحلة الابتدائية مادة دراسية لأنها نشاط يستند مادته من كل مجالات المعرفة . وينبغي على المعلم أن يتذكر دائماً أن أهداف القراءة تتمركز

حول تنمية شخصية الطفل، وتنمية مهارات التفكير لديه، وتوسيع دائرة معلوماته الثقافية، وثراء خبراته، وتنشيط خياله، وتنمية مفرداته اللغوية .

(أحمد العلي، ٢٠٠٣: ٢١-٢٣)

وتعد الكتابة هي الأخرى من المهارات المهمة للطفل لأنها تتيح له التعبير عن ذاته، وتكوين أفكاره، لذا يجب أن نحدد أهمية الكتابة في حياة الطفل حتى يعرف أنه بدون الكتابة ما كان التاريخ، وعلينا تدريب الطفل على تكوين أصحاله وتنظيم وقته بالكتابة . فإن تعريف الطفل بمبادئ التعلم وأهميته تزيد من دافعية الطفل للتعلم وتحفزها لاكتساب الخبرات الجديدة .

والخوف سواء من المدرس أو المدرسة أو التعلم بوجه عام يرجع إلى خبرات الطفل غير السارة في المنزل والمدرسة، وعن طريق سوء معاملة المدرس له . ويساعد على تكوين مخاوف الطفل تربيته والمعاملة التي يلقاها من والديه . فهو يرى في المدرسة وفي المدرس مواقف وشخصيات وخبرات مشابهة لما خبرها في المنزل من قبل؛ فينشأ القلق النفسي وعدم الأمان والاضطراب المرتبط بالعزلة والخجل وعدم الثقة بالنفس أو العدوانية والانحراف والجناح والعناد من جهة أخرى . هذا فضلاً عن الفكرة الخاطئة التي يعطيها بعض الآباء لأبنائهم على المدرس على أنه مثل ديكتاتور متسلط يريهم ويهذب من سلوكهم لعدم طاعتهم ودينهم . ويرصد حركاتهم ويتصيد أخطائهم ويقيم تحصيلهم . كل ذلك وغيره يزيد من مخاوف الطفل ويحد من حرية تصرفاته الطبيعية لخوفه من الخطأ والطالب . مما يضعف من شخصيته ويقلد الثقة في قيمته لذاتية ونقل فرص نجاحه وإثبات وجوده .

(محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦: ١٣٤ - ١٣٥)

وفي ضوء ما تقدم نتضح أهمية دراسة المخاوف المدرسية التي قد تنتج عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة. إذ أن القراءة والكتابة يمثلان المبادئ الأساسية لاكتساب المهارات الأكاديمية . وخوف الطفل من المدرسة قد يزيد من تعاقب المشكلة، ويحمله راسخاً لاكتساب مهارات التعلم لما عاينه من مشاعر الخوف والحزن والخفاض لفته بذاته .

تعتبر مرحلة الطفولة من أكثر المراحل التي يظهر فيها الخوف، حيث يعتقد الكثير من علماء النفس أن الخوف وما يتصل به من حالات للتلق والتضيق والاضطراب النفسي يشكل جزءاً من العوامل التي تؤثر في علاقاته بالآخرين .
(لحد الزحبي، ١٩٩٤: ٥٥)

والخوف بصفه عامه حالة انفعاليه يشعر بها كل إنسان في حياته، فجميع الكائنات الحية تخاف في بعض المواقف . فيظهر الخوف في أشكال متعددة ودرجات تتراوح بين مجرد الحذر والهلع والرعب . وكلما كانت درجة الخوف في الحدود المعقولة كان الأمان سويًا يتمتع بالصحة النفسية، ولكنه أن يسيطر بعقله على مخاوفه . وكلما كانت درجة الخوف كبيرة لدرجة يتمثل بها السيطرة عليها بالعقل والمنطق، كلما كان الفرد يعاني من الاضطراب والمرض النفسي .

(ملاك جرجس، ٢٠٠٠: ٨ - ٩)

وتظهر صعوبات التعلم في الفروق الأساسية والجوهرية بين إنجاز للطفل ونكاته . فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون سمات وخصائص متنوعة بشكل كبير مشتملة على مشكلات في اللغة المنطوقة والمكتوبة، وفي القراءة، والحساب، والقدرة على التفكير الاستدلالي، ومهارات التنظيم، مع ما قد يصاحبها من عدم الانتباه، والنشاط الزائد، والانتفاخية، والاضطرابات الحركية، والاضطرابات الإدراكية وعدم تحمل الفشل والإحباط . وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم شائعة، إلا أنها - في الغالب - خفية ولذلك يصعب تشخيصها .
(وليد خليفة ومراد عيسى، ٢٠٠٧: ٣٧ - ٤٠)

وقد دلت الدراسة التي قام بها بنجامين وآخرون (Benjamin et al, 1981)، أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان ينخفض مستوى أدائهم في الواجبات المنزلية، ويصابون مشكلات في تعلم المواد الدراسية، وفي تحديد العناصر المهمة في نماذج القراءة .

(أحمد الزحبي، ١٩٩٤: ٦٠)

- الخوف يعكس على ثقة الفرد بنفسه وتتابية مشاعر تزيد من عدم القدرة على تخطي المشكلات التي تواجهه الأطفال في تعلم القراءة

والكتابة . إن الحوف من مواجهة الآخرين وتجنب المخزية والإذاء
النفسي والجسمي يحول بين الطفل ومحاولة التعلم حرصاً على عدم
الوقوع في الأخطاء والتعرض لمثل هذه المواقف المزعجة بالنسبة له.



الباب الأول

الفصل الأول:

- صعوبات التعلم Learning Disabilities

الفصل الثاني:

- صعوبات تعلم القراءة والكتابة

• Dyslexia صعوبات تعلم القراءة

• Dysgraphia صعوبات تعلم الكتابة

الفصل الثالث: المخاوف Fears

الفصل الأول

صعوبات التعلم Learning Disabilities

لننظر مفهوم التربية الخاصة تاريخيا برعاية الأفراد المعوقين سمعيا وبصريا وعقليا . غير أنه تبين أن هناك عدداً من الأطفال يتمتعون بقدرات حسية وعقلية عالية، ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والحساب، وقد استخدم مصطلح صعوبات تعلم محددة أو نوعية Specific Learning Disabilities للإشارة إلى مثل هؤلاء الأطفال الذين يحرصون أن قدراتهم لإكمالهم للتعلم واكتساب المهارات الأكاديمية .

(صلاح عميرة، ٢٠٠٢: ٢٦) ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من المجالات المهمة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن الماضي أي في بداية الستينات على وجه التحديد .

(سلومان عبد الوليد، ٢٠١٠: ١٥)

تعريف صعوبات التعلم Learning Disabilities :-

يمكن القول أن البدايات المبكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت عام (١٩٦٢)، حيث اقترح " كيرك " Kirk الذي يعد من أشهر المتخصصين في هذا المجال، صيغة لتعريف وقدمها إلى اجتماع مهني عند من الجمعيات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تأخر ذهني أو صعوبات في الإدراك وتمت الموافقة على التعريف بنصه التالي :-

" يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، القراءة، الفهم، الكتابة، العمليات الحسابية، نتيجة لحائل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية . ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم نتيجة من حرمان حسي أو تأخر عقلي أو حرمان ثقافي " .

ويمكن تصنيف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها: -

- ١- تعريفات تربوية .
- ٢- تعريفات طبية .
- ٣- تعريفات لسيولوجية ونيورولوجية .

أ - التعريفات التربوية:

عرفا هاري ولانج (Harre & Lamb، 1983، 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم بأنه من يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقاربة برملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة .

ويشير سيد عثمان (١٩٩٠: ٢٩) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجة ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقلياً وجسدياً والمصابين بأضرار سمع والبصر

وعرف ليون (Leon، 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير المناسبة للرد لكي يسمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى . أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفكارية العددية . ولا يشمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة لأسباب إصابات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية .

(نصرة جلجل، ٢٠٠١: ٨٣)

ويعرف السرطاوي (Saratawi، 2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللغوية أو غير اللغوية . وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد ينتمون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، ولجهزة حسية وحركة طبيعية، وتكون لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير

لنرد لذاته وعلى مشكلاته القريبية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبة .

(سلومان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٢٩)

ويعرف نيل عبد الفتاح (٢٠٠٤، ٣) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتفكير وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من تصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

ب - التعريفات الطبية:

يعرف براون وآخرون (Braown et al، 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة لفظاً وكتابةً، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات السمع والحد الأدنى لاجل السمع والمسر القرائي والأفزيا للمناخية .

(في: عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤: ١٤٠)

في حين يعرف إبراهيم (Ebrahim، 235 1992) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعقدة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية .

ج - تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم . وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٧٧):

National Advisory Committee for Handicapped Children:

صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإلى هذه

الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجى أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية والحل البسيط في وظائف السمع والبصر القرائي والأفكارا النمائية . ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو التأخر العقلي أو الأطفال ذوي الميول البينية أو الثقافية أو الاقتصادية .

(Ohison، 8: 1978)

تعريف الهيئة الوطنية للمشرفة لصعوبات التعلم (NJCLD) (١٩٩٤):

صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقرارات العقلية وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي

(Polloway et al، 298: 1997)

ينكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٣: ١٢٦) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي ذو ذكاء متوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثرها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم وافتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وهي المجالات الأكاديمية، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بصرية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة .

ويعرف سليمان عبد الواحد (٢٠٠٨: ٣٧) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي الدراسي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويظهرون تبايناً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي قاعخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية

لم بصرية أم حركية)، وإيهم ليسوا متأخرين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات لغوية حادة أو احتلال صهي .

ومن تلك التعريفات نستخلص حدداً من العناصر التي تساعد على الاستفادة منها في توصيح مفهوم صعوبات التعلم، وهي كالتالي: -

- يقع مستوى الذكاء لس لديهم صعوبات التعلم في المستوى المتوسط ويمتد إلى المستوى المتفوق .

- تخرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة .

- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، وكذلك اللغة الشفهية .

- تظهر على مدى حياة الفرد، وليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب .

- قد تؤثر على النواحي المهمة في حياة الفرد كالتواحي الاجتماعية والاقتصادية والمهنية وأنشطة الحياة .

قد تكون مصاحبة للتفوق أو الموهبة .

- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً .

- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تنسب الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعلم المعدي .

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم: -

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتفكير وحل المشكلات، يظهر صده في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وقد يرجع ذلك إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وهي تظهر في الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، مع استبعاد هؤلاء الذين يعانون من أي إعاقات حسية أو عقلية، ومن يعانون من حرمان ثقافي أو بيئي، أو لديهم اضطرابات نفسية شديدة .

ثانياً: معدلات انتشار صعوبات التعلم :-

تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها، إلا أنها جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراساتها .

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم المصرية أشارت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة الصعوبات في لقراءة بلغت (٢٦ %) وفي الكتابة (٢٨,٤) % .

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧,٤) % . وفي دراسة عبد المنصور أنيس (١٩٩٣) فوضعت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في لقراءة (١٦,٥) % ولكتابة (١٨,٨) % والحساب (٣,٥) % .

وبما توصلت دراسة صحي الريات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (٢٥) % .

(سليمان عبد الوليد، ٢٠١٠: ٤٣-٤٤)

ويذكر جابر عبد الحميد (٢٠٠١: ٢٤٧) أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي (٤-٥ %) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم والى (٨٠ %) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة .

كما توصلت دراسة صافي عجلاي (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦,٤) %، كما أوضحت أن نسبة صعوبات التعلم تكافئ عن التسبب التي حدثتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم .

(سليمان عبد الوليد، ٢٠١٠: ٤٥)

كما يشير تقرير منظمة الصحة العالمية (Child Trends of the National Health Interview Surveys، 2006) أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم في الفترة ما بين (١٩٩٧: ٢٠٠٤) تراجعت ما

من (٧: ٨ ٪)، بينما كانت النسبة (٨١٪) في عام (٢٠٠٤)، وذلك بالنسبة للأطفال في المرحلة العمرية من (٣: ١٧) عامًا . وكانت النسبة (١٠ ٪) بالنسبة للذكور، (٦٪) بالنسبة للإناث .

كما تُشير التقرير أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء عصر الطفل كانت كالآتي:

• (٣٪) للأطفال في المرحلة العمرية، من (٣: ٤) سنوات، وهي ما يطلق عليها صعوبات التعلم النمائية .

• (٨٪) للأطفال في المرحلة العمرية، من (٥: ١١) عامًا .

• (١١٪) للأطفال في المرحلة العمرية، من (١٢: ١٧) عامًا .

وأيضًا تُشير التقرير أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم وفقًا للمستوى التعليمي للآباء، كانت كالآتي: -

• (٦٪) لأطفال لآباء حاصلين على مؤهل عالٍ أو دراسات عليا .

• (٨: ٩ ٪) لأطفال لآباء أقل في المستوى التعليمي عن لفئة السابقة .

كما تُشير التقرير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ويمشون في أسر تعطيهم دعم مادي أكثر (مستوى اقتصادي مرتفع)، كانت نسبتهم (١٦٪)، مقارنة بما هو نسبته (٨٪) لأطفال يعيشون في أسر تعطيهم دعم مادي أقل (مستوى اقتصادي منخفض).

(لحمد عواد، ٢٠١٠: ١٩-٢٠)

مما سبق يتضح زيادة نسبة انتشار صعوبات التعلم، وكبر حجم المشكلة على مستوى مصر والعالم، ورغم ذلك مازال هناك بعض القنويين، وللكثير من أوجه الأمور غير ملمين بجوانب صعوبات التعلم، مما يستوجب دراسة صعوبات التعلم من جميع الجوانب والعمل على التوعية بها .

ثالثًا: محكات تشخيص الأفكار لدى صعوبات التعلم: -

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها هو الخطوة الأولى حتى يمكن إعداد البرنامج اللازمة لمواجهتها منذ ظهورها والتعديب من حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد .

- ويقترح كيرك وجال جر (Kirk & Gallager، 1989) ثلاثة معايير يمكن الاعتماد عليها للحكم ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم هي: -
- معيار التباين Discrepancy Criteron .
 - معيار الاستبعاد Exclusion Criteron .
 - معيار القربية الخاصة Special Education Criterion .

(هلا السعود، ٢٠١٠: ٣٧)

ويذكر سليمان عبد الواحد (٢٠١٠: ١٣١) إجمالاً للمحككات التي تقود في تشخيص صعوبات التعلم في سبعة محكات يمكن من خلالها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات للتعلم وهذه المحكات هي: -

- ١- محك التباين أو التفاوت Discrepancy Criteron .
 - ٢- محك الاستبعاد Exclusion Criteron .
 - ٣- محك المؤشرات السلوكية .
 - ٤- محك القربى الخاصة Special Education Criteron .
 - ٥- محك العلامات البيورولوجية Neurological Signs Criteron .
 - ٦- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج .
 - ٧- محك نمط معالجة المعلومات (السيطرة المحيطة) .
- وسوف نوضح فيما يلي وبشكل موجز من التفصيل هذه المحكات: -

١- محك التباين أو التفاوت: Discrepancy Criterion
يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطلاب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران: -

- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم .
- التباين في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

(عبد الباسط متولي، ٢٠٠٥: ٢٣)

ولأهمية محك التباين في تشخيص حالات صعوبات التعلم، حاول المتخصصين في مجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد أية درجة من التباين يمكن الحكم على الفرد بأنه يعاني من صعوبات للتعلم، وقد ترتب

على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد فإذ يرى القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله، وفتي حدها كل من: ويشور (Wilson، 1981)، إيدنس (Evans، 1990)، ساتر (Satter، 1992)، دومونت وويلز (Dumont & Willis 1999)، جيم (Jim، 2002)، وكاثلين (Kathleen، 2002) ويمكن عرضها على النحو التالي: -

- ١- التباعد لققام على الدرجات العصرية أو لدرجات الصيفية .
- ٢- التباعد لققام على الانحراف ص للمستوى الصفي
- ٣- التباعد لققام على مقارنة الدرجات المعيارية (تحويل درجات لفتبرات الذكاء ولتحصيل إلى درجات معيارية).
- ٤- التباعد لققام على تحويل الأتعداد المتوسط لتحديد صعوبات للتعلم.
- ٥- التباعد لققام على أسلوب الجدول الحديثة .
- ٦- التباعد لققام على درجة للتحصيل المتوقعة للتلמד .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٣٢ - ١٣٧)

٢- محك الاستبعاد: Exclusion Criterion

يستبعد عدد للتحريص ولحدود فئة صعوبات للتعلم لالحالات الأتية (للتأحر للعقلي - الإعاقات الحسية - المكفوفين - ضعاف البصر - لسم - ضعاف السمع - دوى الأصطرابات الالتمالية للشديدة مثل الالتماعية وللنشاط الزائد - حالات نقص فرص للتعلم أو لحرمان للثقافي .

(Amens، 1997، 10)

٣- محك المؤشرات السلوكية المرلطة بصعوبات الالتم: -

ولترم هذا المحك على أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل اللالام الحركي المرط، قصور الالتماء، الإلصاف بالذونية، ويمكن للمعلم ملاحظتها ولقيام بالمسح المبدي ولالكشف المبكر عن دوى صعوبات للتعلم وللك باستخدام مقاييس تقدير السلوك .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٣٨)

٤- معك التربية الخاصة: Special Education Criterion

يقصد به أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، ويفضل هذا استخدام المنهج التربوي الفردي لاستثمار كل إمكانيات التعلم على الوجه الأمثل .

(حسين الياسري، ٢٠٠٦: ٣٩)

٥- معك العلامات التطورية (التلف العضوي البسيط في المخ):

Neurological Signs Criterion

يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال تلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي (E.E G)، وبالعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ Minimal Dysfunction في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، لتنشيط الرائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي) .

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلباً على العمليات العقلية؛ مما يحوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقاتها والاستفادة منها بل تؤدي إلى قصور في النمو الاجتماعي والاشغالي والشخصية العامة .

(Raskind، 1993، 16)

٦- معك المشكلات المرتبطة بتأخر التعلم: -

يذكر عبد المجيد (٢٠٠٢) أن معدلات النمو تختلف من طالب لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم مما هو معروف أن الطلاب الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الحامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهينين من الناحية الإدراكية للتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يحوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يحوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكيفية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا النمط الفروق الفردية بين الجنسين في الفترة على التحصيل . (هلا السعيد، ٢٠١٠: ٣٩)

٧- محك نمط معالجة المعلومات للمسيطر للنصفين الكرويين بالمخ

(الميطرة المخية): -

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحترق على نحو مائة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا . فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرفاً صيقاً ينقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويين Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة .

واستناداً إلى نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سلومان عبد الواحد (٢٠٠٧ أ: ٢٤) أن هناك اتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي ونتائج بحوث علم النفس المعرفي - والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين - حيث يختص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية ولتخطيطية والمنطقية والرياضية والعصبية، في حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحسية والانتعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة .

ويرتبط محك التشخيص هذا بفكرة النمط للسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (الميطرة المخية)، والتي يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيسر أو الأيمن) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات .

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على ذلك يظهر تباعد واضحاً لدى هؤلاء الأفراد . كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها .

(سلومان عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٤١)

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم نرى الكتابة أنه يجب استخدام أكثر من محك من محكات التشخيص التي

استخدمت في دراسات السابقة وذلك حتى تتحقق الدقة في التشخيص، والتوصل إلى أفضل الطرق لوضع استراتيجيات العلاج.

رابعاً: العوامل المساهمة في ظهور صعوبات التعلم: -

رغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم . إلا أن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباباً متعددة ومتداخلة لحث صعوبات التعلم . ويمكن تقسيم العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم إلى: -

١- العوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological

Factors

يجب ألا نغفل البيئة البيولوجية (الرحم)، فهي هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها، وإصابته بالأمراض مثل الفربي والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها للمخدرات أو المسكرات أو العقاقير دون إشراف الطبيب، كل العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل ولكتساب المهارات التربوية مما يحد .

(نوبل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩)

وقد أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية يلعب تعدد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن الملح يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها .

(عبد المطلب القريظي، ٢٠٠٥: ٤١٧)

ويشير (سليمان عبد القلند، ٢٠١٠: ٥٦) إلى أن أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها . ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم . ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي: -

حلل في الوظائف المعرفية والأنعمالية لمخ المتعلم



شكل (١) يوضح مستويات التحلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم ولا يجب أن ننسى دور العدد إذ أن اضطراب إشارات العدد للخامية والدرجية وجازات الدرقية يمكن أن يؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤ : ٩)

وترى الكثافة في وجود أي خلل في القدرات النوعية المرتبطة بعملية التعلم كالتقدرات الإدراكية البصرية والسمعية، واضطرابات الذاكرة، ووجود اضطرابات تكامل حركي، كل هذه العوامل قد تسهم بشكل مباشر في ظهور صعوبات التعلم .

٢- العوامل الجينية والوراثية: Genetic Factors

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣ : ١٠) إلى أنه قد يزيد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد . ويذكر عبد الصبور منصور (٢٠٠٣) أن هناك دراسات أشارت أن ما نسبته ٢٠ - ٢٥ % من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥ - ١٠٠ % في حالة كون الأخوة توأمين .

(سليمان عبد الوليد، ٢٠١٠ : ٥٧)

وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة مستندات وراثية للقراءة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم .

(لوفية عبد الفتاح، ٢٠٠٤ : ٢٠٩)

٢ - العوامل البيئية. Environmental Factors

لا تتوافر بحوث تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال وإلى كثر هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعقدة ذات الإمكانيات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو .

(نيل صيد القطاع، ١٩٧٠: ١٠)

أما فيما يخص البيئة الاجتماعية أو الثقافية والتي تتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة ومنها: -

دور الأسرة في تنشئة ونمو الطفل، وحجم الأسرة إذا كان كبيراً غالباً ما يؤثر سلبياً على نمو الطفل وتحصيله الدراسي، وتركيب الأسرة حيث أنه في حالة غياب أحد أفرادها لأي سبب من الأسباب قد يؤدي ذلك إلى مشكلات نفسية واجتماعية للطفل ويصاحب بعدم الأمان وضعف متاعية الطفل والأثر على نموه النفسي والاجتماعي .

كما أن الاتجاهات الوالدية غير السوية في تنشئة الطفل مثل القسوة والإهمال والحماية الزائدة والتنكيد وما إلى ذلك تعوق نمو الطفل النفسي مما يؤثر سلباً في تعلمه . كما أن مستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي الثقافي يلعب دوراً مهماً حيث تشير قصرة جلجل (١٩٨٠: ٢٠٠٠) إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية .

وتلعب المدرسة دوراً رئيسياً في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب . لأنها المسئولة فيما رسمياً عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة . وهي تلعب ذلك الدور المهم من خلال الوسائط التربوية التي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج المدرسية ومدى ملائمتها لقدرات الطلاب وميولهم، وكيفية عرض المادة العلمية داخل الكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية ومدى تنوعها، وشخصية المعلم ومدى كفاءته واتجاهاته نحو المهنة، ونظام التقويم والامتحانات، ومدى كفاءة لمباني المدرسة وإمكاناتها . ولا نغفل المناخ المدرسي والإدارة المدرسية .

(ثبيل عبد الناح، ٢٠٠٤: ١٠ - ١٢)

وترى الكاتبة أن العالم المحيط بالفرء - الطفل - يقوم على مبدأ المنظومة المتكاملة التي يجب أن تراعى فيها التوازن مما يحقق للطفل الاستقرار النفسي حتى يستطيع اكتساب العديد من الحبرات والمهارات التي تساعد على التعلم والوصول إلى أقصى فائدة تكفلها له قدراته الخاصة

٤ - العوامل الفردية للبيئة: -

هي عوامل تتدخل بها العوامل الفردية والبيئية وتتمثل في عمر الوالدين حيث وجدت بعض البحوث أن العمر المتقدم للوالدين خاصة الأم قد يترتب عليه أخطاء كروموزمية تؤدي إلى مولد لطفل غير أصحاء . ونوع الولادة ووقتها قد يعبر عن مشاكل نمائية للطفل، كما أن تعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات وبصفة خاصة التي تصيب قمع والجهاز العصبي قد لا تجعل ظروف للتحصيل ميسرة . والعداء غير المتوازن قد لا يجعل للناموذ ينشط وينبذ الجهد الذي يتطلبه للتحصيل الدراسي . ومما لا شك فيه أن يصبح بعد شرط للتعلم الجيد ولكن يجب أن تتوفر بجانبه الدافعية للتعلم . ولا تغفل جماعة الأقران ومخاطبتهم السلوكية . كل هذه العوامل قد تسهم بالسلب أو الإيجاب في قدرة الطفل على التعلم.

(لمرجع السابق، ٢٠٠٤: ١٢ - ١٤)

وترى الكاتبة أن للمستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين، ومستوى الطموح للأسرة والطفل، والمناخ الأسري، وطرق التدريس، مع قدرة تفهم الوالدين والمعلمين بمؤشرات وجوانب صعوبات التعلم، كل هذه العوامل مرتبطة بظهور واكتشاف ومعالجة صعوبات التعلم .

خاتمة: النظريات المفصرة لصعوبات التعلم: -

نظراً لجدولة البحث في مجال صعوبات التعلم فقد اختلف المهتمون بدراسة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والاستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه الفوعة من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم .

وهي الاتجاه النفسي العصبي Neuropsychological، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis، والاتجاه المعرفي Information Processing .

(سلويان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٦٣)

و قد ثبتت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم وذلك على النحو التالي:

١: النظرية الفيزيولوجية:

فصرت الصعوبة على أساس أنها ناتجة عن إصابة المخ أو ال جهاز العصبي المركزي لتعدد يعاني من التأخر في النمو مما يجعله لا يتطور بنفس المعدل في النمو لدى أقرانه من العاديين .

(علا المسيد، ٢٠١٠: ٧٧)

ويجده بعض العلماء إلى الإشارة إلى عدم توازن قدرات التجبير المعرفي بين نصفي المخ (المبصرة للمخية) والتي تسبب صعوبات التعلم حيث أن كلاً من النصف للكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المعترسة للمطومات البصرية والمكانية، والنصف للكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمطومات اللفظية، ولتكمال بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم . والاضطراب في أي منها يسبب حالة من عدم التوازن ويقتللي صعوبات التعلم . ويمكن توصيخ خصوص لمخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي: -

شكل (٢) يوصيخ لخصوص لمخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين ووظائفها



(سلويان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٦٤)

وأوضح جان كاستون (١٩٩٧: ٢٨١ - ٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتي يقصد بها السيطرة أحد نصفي المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي ضمن صعوبات التعلم .

بينما يشير عبد القاصر كنيس (١٩٩٣: ٨٣) أن جوردن (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كل من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منها يسبب صعوبات التعلم .

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تمامًا على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى الفرد .

٢. النظرية النفس عصبية (النيوروسيكولوجية)

Neuropsychological

يحاول الفتحل النفسي العصبي ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات النفس . حيث أن الفتحل الوظيفي في المخ يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل قصر القراءة والفتحل الوظائف اللغوية .

(محمد علي، ١٩٩٦: ١٤)

وتقوم هذه النظرية على بعض الافتراضات منها: أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي يتطوّر على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأنماط والتركيب والوظائف، ويمكن التمييز بينها باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية . وحدث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تمامًا على سلوكه . ويعتبر كروكشانك Crickshank (١٩٨٠) أحد العلماء الذين أكدوا على العلاقة بين

صعوبات التعلم والحالة العصبية إذ نكر بأن العجز الوظيفي العصبي يقود إلى عجز العملية الإدراكية التي بدورها تؤدي إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة .
(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ٦٠)

وفسر جادس (Gardes, 1990) علاقة علم النفس العصبي بصعوبات التعلم بأن علم النفس العصبي يتضمن عددًا كبيرًا من المعارف التجريبية ويتميز تلك المعارف أساسية لهم ومعالجة كل من الطفل الذي يعاني من تلف مخي والطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم ولديه عجز في الجانب الإدراكي، والمعرفي أو الحركي، فالأطفال الذين ينخفض تحصيلهم مع أن أنظمتهم العصبية تقوم بوظائفها بشكل طبيعي يمكن معالجتها في المادة من خلال الأمانيات السلوكية التحفيزية في حين أن الطفل الذي ينخفض تحصيله ويعاني من صعوبات تعلم ثنائية يحتاج إلى دراسة أكثر تركيزًا ومعالجة مختلفة

وتتبنى الكتابة تفسير لنظرية النفس عصبية، حيث ترى أن الملح هو الجهاز لاقلنم بإصدار الأوامر والإشارات لجميع أجهزة الجسم، ولأي خلل نوعي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر بشكل أو بآخر في سلوك الفرد . وعلى سبيل المثال: إذا حدث اضطراب في منطقة المعالجة البصرية في المخ فإن ذلك يظهر في شكل قصور في الإدراك البصري للفرد ويظهر في شكل شكاوى بصرية يشعر بها الفرد ويلاحظها المحيطين به .

٣: نظرية التلخر في التلخر (المنحى الإدراكى) Developmental

Approach

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطنًا في تصح المسولات البصرية، والحركية، واللموية، وصلوات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرًا لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء التصح، فإن كل منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مراحل النمو، ونظرًا لأن المنهج للمدرسي يعوق مستويات استمداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يشلون في المدرسة .
(Lerner, 1987-1988: 2000)

والعلماء يعتقدون أن الجهاز العصبي يتشكل على نحو تدريجي خلال فترة النمو إذ ترمج الأعصاب لتستلم منخلات محددة (مثيرات) خلال العدة التي تتكرر فيها نقاط الاشتباك العصبي في لمتها . بهذا الشكل فالأعصاب التي تستلم هذه المثيرات من البيئة تشكل ارتباطات مسببة، في حين تلك الأعصاب التي لا تستلم للمدخلات المناسبة تضعف وتموت . ومنطقة الدماغ حساسة بشكل عالي للمدخلات خلال السنتين الأوليتين من حياة الطفل، فإذا ما أهمل بين الطفل والحركة، فربما يحوق هذا الإجراء صياغة الارتباطات السببية للحركة، ولذا فهو هذه الفترة حساسة لنمو مجموعة التواتر الكهربائية في هذه المناطق التي تسيطر عليها مهارات الحركة، والبصر، واللمة، والسمع، والتفكرات الحسابية والمطفية والعواطف . وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن فترات النمو الحرجة تسعى وجود أحداث معينة يكون لها أثر جوهري إذا هي وقعت في فترات معينة من حياة الفرد ولا يكون لها أثر بالمررة إذا وقعت في غير تلك الفترات

(حصون نوري، ٢٠٠٦: ١٦٣ - ١٦٤)

ومن جانب آخر يشير فتحي لزيات (١٩٩٨: ١٤٨ - ١٥١) إلى أن الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه تتطلب أن تكون هناك معايير للنمو تتفق من الإطار الثقافي أو البيئة المعوية باعتبار أن خطوط النمو ومعدلاته تختلف تبعاً من إطار ثقافي إلى إطار ثقافي آخر ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية أخرى واشتمل هذه المعايير على الخصائص السلوكية المرتبطة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالتعلم ليست عملية سهلة، وإنما تتطوي على درجة عالية من التعقيد . حيث يتطلب الأمر الاعتماد على إطار نظرية مفصلة، وفحص سلوكيات مركبة ولتعليم النمائية المتداخلة التي تقع خلف هذه السلوكيات .

٤: المنهل السلوكي Behavioral Approach

يعرف علماء النفس السلوكيون (العلماء) بأنه تمييز نسبي دائم يحدث نتيجة لغيره . يشير هذا التعريف إلى أن هناك اكتساباً للاستجابة، وتكرر لها، طالما أصبحت جزءاً من سلوك الكائن الحي . ويلاحظ مما سبق أن التعريف يؤكد على تأثير الخبرة . ولم يقصد أن يقلل من أهمية للتدريج، فالضج إن شرط

ضروري من شروط التعلم، ومع ذلك فإن السمع وحده غير كافٍ لحدوث التعلم ما لم يمر الكائن الحي بالضرورة .

(حسون اليسرى، ٢٠٠٦: ١٦٤)

وينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكاً مشكلاً يتجلى في فشل التعلم في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي ومن ثمّ فحص إزاء حالة انخفاض في التحصيل Underachievement يتبين التعلّب عليها رفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربوياً . وبناء على ذلك فإن هذا التدخل يركز على مفهوم السواء Normality في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام والفرص أن ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديون تماماً جداً صعوبات التعلم النوعية Specific Learning Disabilities المحددة التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة، وعلى ذلك فإن هذا التدخل لا يرتبط بالضرورة ببرامج محددة أو إطار علاجي ونظري إلى إطار آخر، ومن أنشطة إلى أخرى وفقاً لما تفرضه طبيعة الصعوبة موضوع المعالجة من ناحية وحسائص الطفل ذو الصعوبة من ناحية أخرى.

(فتحى الزيات، ١٩٩٨: ١٦٠ - ١٦٣)

٥: النظرية المعرفية: -

إن المتخصصين في علم النفس المعرفي يرون أن صعوبات التعلم نتاج خلل في عمليات التمثيل للمعرفة، وأن هذا الفشل يرجع في الأعم الأغلب إلى فشل المتعلم في الانتباه للمثيرات المناسبة، والإدراك، وتكوين المدهيم، والتذكر، وحل المشكلات، وما يرتبط بها من أساليب تفكير، وأساليب معالجة وهو تصور يحاكى فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة عليها بواسطة التفكير ثم يحررها في صورة سلوك لفظي أو حركي . إذ، هذه العملية تتجزئ على أساس خمس المراحل هي: -

١- مشكلات حسية عن طريق حواس الكائن الحي، خصوصاً حاستي

(السمع، والبصر) في عملية التعلم المدرسي، ومن ثم يتناولها عقل

الإنسان بالتحويل، يتبعه سلوك لفظي أو حركي .

- ٢- صلوة التذكر بمستوياتها (ذكره قصيرة المدى، وذكره طويلة المدى) باعتبارها دالة على حدوث التعلم .
- ٣- تكوين بنية معرفية قائمة على أساس الخبرات المكتسبة من البيئة .
- ٤- استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة لخبرات المكتسبة.

(حسين الفاسري، ٢٠٠٦: ١٦٦)

٦: نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory

تفترض هذه النظرية وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، أو أن هذه العمليات يفترض فيها أن تتعلم وتتابع على نحو معين. وتسمى هذه النظرية إلى فهم ملوك الأنماط حين يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية لتصل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات يجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة .

(صلاح عميرة، ٢٠١٢: ٤٥)

كما فسرت نظرية معالجة المعلومات صعوبات التعلم في أن البناء المعرفي لدى صعوبات التعلم يختلف كمياً وكيفياً عنها لدى العاديين من نفس المدى العمري، وأن الصعوبات التي يعانون منها ترجع إلى الأساليب التي يستخدمونها في معالجة المعلومات وليس إلى القدرات .

(هلا السميد، ٢٠١٠: ٨٣)

ويركز هذا النموذج على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي صوره ذلك ترجع ' صعوبات التعلم ' وفقاً لهذا المجال إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات .

(محمد علي، ١٩٩٦: ٤٦)

سائماً؛ تصنيف صعوبات التعلم: -

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب لتشخيص والعلاج الفعالة، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة ويتفق كل من كيرك وكالغت (١٩٨٨: ٥-٦)، وفوجلنر (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩)، وكمل زيتون (٢٠٠٣: ١١٠) على التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

١- صعوبات التعلم النمطية:

هي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وتنقسم إلى:

- الصعوبات الأولية: الانتباه، الذاكرة، والإدراك .
- الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير .

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

تتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، الكتابة) .

(سليمان عبد الوالد، ٢٠١٠: ٤٦)

وصف ميرسير (Mercer، 1992: 53) صعوبات التعلم إلى ثلاث

أنواع:

• صعوبات معرفية: وتشتمل على:

١- اكتساب قصير المدى ٢- الإدراك ٣- الذاكرة

٤- حل المشكلات ٥- ما وراء المعرفة

• صعوبات الأكاديمية: وتشتمل على:

١- مهارات القراءة ٢- الاستنتاج العددي ٣- التعبير الكتابي

٤- العمليات الحسابية ٥- مهارات الكتابة ٦- التعبير القرآني

• صعوبات الاجتماعية والأكاديمية: وتشتمل على:

١- الحجر المنعزل ٢- التشتت ٣- مفهوم الذات

٤- نشاط الزائد ٥- الدافعية ٦- الإدراك الاجتماعي

ويشارك سليمان عبد الواحد (٢٠١٠: ٥٠١ - ٥٠٢) مع ميرسير في التصنيف الثلاثي لصعوبات التعلم وضعه في الشكل التالي: شكل (٣) يوضح النموذج الثلاثي التفاضلي لصعوبات التعلم لسليمان عبد الواحد



الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة

وصعوبات تعلم الكتابة

أولاً: صعوبات تعلم القراءة Dyslexia

مقدمة.

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويروى بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها .

(سلیمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٢٩٣)

فهي أداة للدراسة، ووسيلة للتقدم، وهي أداة للتفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فتجد أن أول أية نزلت على نبينا الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) اقرأ، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عويقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة لأنها تلتقي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في كتابات التي تلت ذلك والحاصة بالتركيز بأهمية القراءة .

(محمد عبد الرؤوف، ٢٠٠١: ٢٨٨)

قد تم الإشارة في الفصل الأول عن نسبة انتشار الأطفال ذوي صعوبات تعلم للقراءة، والتي تمثل نسبة كبيرة من الحالات المنتشرة بين أطفال ذوي صعوبات للتعلم في المهام التعليمية الأخرى، ولما كان قدر كبير من للتعلم المدرسي معتمداً على القدرة على القراءة والصعوبات في هذا المجال قد تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل .

(فتحي عبد الرحيم، ١٩٨٨: ١١٢)

ومن هنا تأتي أهمية الكشف والتشخيص المبكر لصعوبات القراءة . أولاً:

تعريف صعوبات تعلم القراءة Reading Disability

ويعرفها محمد الحولي (١٩٨١: ١٩٤) بأنها حيز قرائي، لصور قرائي، أو تأخر عن العمر القرائي .

عرفتها سلمى الأنصاري (٢٠١٩: ٢٢) بأنها صفة معقدة ومركبة تعتمد على التفكير وتقوم على تفسير الرموز المركبة، كما أنها تنطوي على كثير من العمليات العقلية العليا كالفهم والتذكر والاستنتاج والتفسير والتطبيق .

يشير سورلنج وستروبرج (١٩٩٤) إلى صعوبات تعلم القراءة تشير إلى مستوى من القراءة أقل من العادي بصرف النظر عن درجة البكاء المتوسط أو أعلى من المتوسط .

ويعرف صياح الدين مطاوع (١٩٩٩) صعوبات عجز التعلم القرائي بـ Reading Learning Disability .

بأنه مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبنون انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عديمين حركياً وحسبياً وعقلياً ، إلا أنهم يمانون بصعوبة في القراءة والتملق والهجاء والفهم الصحيح . ويؤدي ذلك إلى وجود مشكلات إدراكية لديهم تؤثر في تعلمهم للمفاهيم صلبة والمفاهيم العلمية على وجه الخصوص، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم لها

تعريف الجمعية البريطانية للنسلكسيا Dyslexia (٢٠٠٣)

النسلكسيا هي خلط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد والتي تؤثر على عملية التعلم في واحد أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء . وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات، والذاكرة قصيرة المدى، والتنسيق، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللمعة، والمهارات الحركية، والصعوبات الخاصة بسر القراءة علاقة باستخدام وإقنن لغة المكتوبة وقد تظهر أيضاً في استخدام الحروف الهجائية والأرقام والقوينة الموسيقية. تعريف الجمعية العالمية للنسلكسيا Dyslexia (٢٠٠٣)

النسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تنسب بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السبنة . وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون العنولوجي (الأسواني) للغة ودائماً غير متوقعه عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع تولد وسائل

التدريب الفعالة . والنتائج القويّة لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدوره نمو المفردات والحبرة عند الأقران.

كما عرفها السيد سليمان (٢٠٠٣: ١٦٦) بأنها عدم القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم الكتابي، وعدم القدرة على التمييز (التقريبات) ذات الأصوات المتشابهة، وعدم نطق الأحرف التي في أول الكلمة، وعدم القدرة على النطق أو تذكر الكلمات ذات المقطع المتعددة أو التي تزيد عن أربعة أحرف، وعدم القدرة على نطق أحرف المد في اللغة العربية، وعدم القدرة على التمييز بين التتوين والنون قراءة وكتابة، وعدم السرعة والدقة المطلوبة .

وعرف اتحاد صعوبات التعلم بالأمريكا LDA (٢٠٠٤)

صعوبة قراءة بأنها عدم القدرة على حل لشعرة المؤثرة التي تؤثر على نمو وتطور طلاقة القراءة ومهارتها .

وعرفها سليمان عبد الوليد يوسف (٢٠١٠: ٣٠٩) بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية والضعف الحسي، والفرص البيئية أو للتربوية غير المناسبة، أو للتربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف .

التعريف الإجماعي لصعوبات تعلم القراءة:

هي اضطراب عصبي للمعنى، قد يكون له أساس وراثي، وهي متأخر عن العمر القرائي، وعدم القدرة حل فهم ما يقوم الفرد بقراءته، رغم ثمته بدرجة متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء، مع وجود صعوبات واضرار في العمليات الخاصة بالتعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل، والانتباه، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة، والمهارات الحركية، كما في للصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة .

ثانيًا: أنواع صعوبات تعلم القراءة: -

تقترح بورد 1970 Boder ثلاثة أنواع من صر القراءة:

١- النوع الأول: - يصم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية Dysphonic الذي يظهر فيها عيب لولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها .

٢- النوع الثاني: - يصم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككلمات Dyseridetic وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة .

٣- النوع الثالث: يصم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكمي للكلمات (النوع الثاني) معًا ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككلمات .

ويترتب على ما سبق - بالطبع - صعوبة في فهم المادة المقروءة وصعوبة في سرعة القراءة .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٠: ٩٢)

ترى الكاتبة أن صعوبات تعلم القراءة قد تظهر في اضطراب جلي أو أكثر من تلك الجوانب: -

١- النقة: حيث يجب على الفرد قراءة الكلمة بشكل صحيح دون أن يضيف أو يحذف منها شيء، أو يبدلها بكلمة أخرى .

٢- السرعة: حيث الاعتدال في سرعة الفرد أثناء القراءة، فلا يقرأ بسرعة كبيرة جدًا أو ببطء شديد جدًا .

٣- الفهم: هل يفهم الفرد ما يقرأ؟ ، وتعتمد مهارة الفهم على مهارة النقة، حيث أنه يجب أن يقرأ الفرد أولاً بشكل صحيح حتى يفهم ما يقرأ .

ولتلك الجوانب الثلاثة هي المهارات الأساسية للقراءة وترى الكاتبة أنه إذا حدث اضطراب في إحداها قد يكون سببًا في ظهور صعوبات تعلم القراءة .

ثالثاً، العوامل المعصاةة في ظهور صعوبات تعلم القراءة: -

تتداخل العوامل المختلفة التي تقع خلف صعوبات القراءة ، ومن هذه العوامل ما يندرج بالدرجة الأولى تحت العوامل اللمائية، ومنها أيضاً ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل ربما يمكن الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة . ويجمع الكثيرون من الباحثين في هذا المجال على أن هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية وهي:

- مجموعة العوامل الجسمية Physical
- مجموعة العوامل البيئية Environmental
- مجموعة العوامل النفسية Psychological

ويمكن إيضاح كل من هذه العوامل من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١) وصح العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة

عوامل نفسية Psychological	عوامل بيئية Environmental	عوامل جسمية Physical
اضطراب الإدراك السمعي	- تدريس غير ملائم	اختلال وظيفي عصبي
- اضطراب الإدراك السمعي	عزق ثقافي أو حرمان ثقافي	- السبادة المسحية والجانبية
- اضطراب الإدراك السمعي	- اختلالات لسمية	اضطرابات بصرية
- اضطرابات لسمية	اضطرابات أو	- اضطرابات سمعية
- اضطراب الانتباه	تصدعات لسمية	اختلالات وظيفية وجينية
الانتقالي	مشكلات اتصالية /	
- اضطراب التفكير	دقيقة	

(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٢)

وصح الجدول السابق عرض مبسط لمصمون العوامل المسببة لصعوبات التعلم، وسوف يتم عرض أكثر تفصيلاً فيما يلي لتلك العوامل. ١- العوامل الجسمية: - وتشمل:

١- العجز البصري: يتمثل في قصر النظر أو طولوه أو خلل في عضلات العين ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى أو

على المثيرات السمعية والتلمعية إلا أن القراءة العلاجية والتكريرات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح الحيز البصري مع تلاميذنا بأن القراءة لا تلعب العين فيها الدور الأساسي وحدها .

٢- **العجز السمعي**: أبرز مشكلة تظهر في الإدراك والتمييز السمعي والإخلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات .

٣- **اتجاه الكتابة**: فقد تبين للتلاميذ أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها ومحاولة قراءتها فضلاً عن إرباك الطفل إدراكها وفعاليتها وحركتها.

ومما سبق يتضح أن الأسباب المعنوية تمتد عملاً مؤثراً في عملية القراءة، فالقراءة عملية معنوية، ومن ثم فإن أي قصور في التوحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو المعنوية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى إقترانها والصعب القرائي .

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣١٠)

كما أن الدراسات والبحوث التي أجريت على صعوبات القراءة لدى التوالم المتطابقة التي خضعت للدراسة (Bannatyne، 1971)، أشارت إلى تماثل هذه الصعوبات من حيث الحدة والنوع لدى أرواج التوالم المتطابقة . كما أجرى (Walker&Cole، 1965) دراسة على عدد من أسر الأطفال ذوي صعوبات القراءة، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن عدد كبير من أباء وأخوة هؤلاء الأطفال لديهم نفس صعوبات ومشكلات القراءة .

(فتحي الريات، ١٩٩٨: ٤٢٤)

ب: **العوامل البيئية (الاجتماعية)**:

تشمل العوامل المدرسية والمنزلية على النحو التالي: -

١- **طرق التدريس**: مصدر صعوبة التعلم قد لا يكون العوامل السابقة فقط وإنما يعكس أيضاً فشل المعلم في إدراكها وتمثيل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، فالطفل الذي لا يملك قدرة للتمييز السمعي وربط الأصوات يمكن له -بالاعتماد على المعلم- تعويض ذلك بالاعتماد على الإدراك البصري

والذاكرة البصرية أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقييم والعلاج لدخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ .

٢- البيئة المنزلية: يلعب الحفاض المعنوي الاجتماعي الاقتصادي للتدني للأمة دوراً مهماً في الحرمان الثقافي بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد على صعوبة القراءة .

(إنجيل عهد الفناح، ٢٠١٤: ٩٥)

وترى الكتائب أن سوء التفوق الأسري وغيب أحد أفراد الأسرة، والاختلافات الثقافية للأباء ومدى طموحتهم الأكاديمية والمهنية، كلها عوامل لها علاقة ارتباطية بمستوى القراءة لدى الأطفال، كما أن سوء التفوق لشخصي والاجتماعي للطفل يزيد من سرعة ظهور المشكلة.

٣- العوامل النفسية: - وتشمل:

١- اضطراب العمليات النفسية أو العقلية:

٢- تبن العلماء أن قصور نمو العمليات العقلية كقصور الانتباه

واضطراب الإدراك السمع، والبصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في القدرة السمعية والبصرية يمكن أن يؤدي إلى صعوبات القراءة .

٣- انخفاض مستويات القدرات العقلية: ويشمل:

نحاض مستوى القدرة اللغوية: أثبتت أبحاث العلماء ومنهم " ثرستون " أنه توجد إلى جانب الذكاء قدرة عقلية عامة قدرات طائفة من بينها القدرة النوعية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي . وفي معرض الحديث عن صعوبات اللغة نجد أطفال يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على التعبير اللغوي وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في استخدام قواعد اللغة ولا يطلق لغة سليمة والبعض قد يكون قادراً على الكلام بشكل إلى لكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره .

٤- انخفاض الدافعية:

يجد الطفل الصعير صعوبة في النطق والقراءة، وهنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي مدياً إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأشياء والموسيقى وغيرها، ويقال أن رئيس وزراء بريطانيا الشهير ' ونستون تشرشل ' الذي اشتهر بقدرته الخطابية وبلاغته لدرجة أنه حصل على جائزة ' نوبل ' العالمية في الأدب كان يعاني من صعوبة في القراءة في طفولته، وقد أحضرت له والدته كتاباً عنوانه: ' اقرأ دون أن تبكي Reading without tears تشجيعاً له.

(نوبل عبد القناح، ٢٠٠٤: ٩٤)

رأياً: الخصائص السلوكية لنوى صعوبات تعلم القراءة:

على الرغم من تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة، إلا أن هذه العوامل على تباينها تنتج أو تفرز صعوبات أقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف. وأكثر الخصائص السلوكية ارتباطاً بصعوبات القراءة يمكن توصيحتها في الجدول التالي: الجدول رقم (٢) يوضح للخصائص السلوكية لنوى صعوبات تعلم القراءة

الخاصية	وصفها أو تحليلها
• عادات لقراءة حركات متواترة، غير آسن أو مطمئن، يقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة أفقية من جهة.	• عصبي - متفعل - حيوي - متجهج - صوت مرتفع وحاد - يضغط على شفتيه - يرفض القراءة - يبكي ويصرخ - يحاول تشتيت المدرس
• عادات لقراءة حركات متواترة، غير آسن أو مطمئن، يقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة أفقية من جهة.	• يقد مكان القراءة بصورة متكررة، عادة تكون مصحوبة بالإعادة ويطبق بطريقة متقطعة متشعبة مع هو الرأس، يبدوا قلقاً للآخرين يقرأ مواد لقراءة مثله - يبتدئ مسخط أو متكرراً.
• أخطاء التعرف على الكلمة -	• يحدث الكلمات - يقرأ من موقع إلى آخر
• أخطاء حذف	• يدخل بعض الكلمات الغير موجودة
• أخطاء إدخال	• يستبدل بعض الكلمات بأخرى

<ul style="list-style-type: none"> • يعكس / يستبدل حروف الكلمات / يقاب أو يعكس الكلمات / الحروف • أخطاء نطق الكلمات / سوء النطق / عدم الالتزام بالنطق الصحيح . • يقرأ للكلمات بترتيب خاطئ - يقرأ كما اتفق • يتردد حوالي ٥ ثواني عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها • لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة (٢٠-٣٠ كلمة في الدقيقة) 	<ul style="list-style-type: none"> • أخطاء استبدال • أخطاء قلب / عكس • أخطاء نطق • أخطاء نطق / ترتيب • لا يعرب بعض الكلمات • قراءة بطيئة منقطعة
<ul style="list-style-type: none"> • غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص غير قادر على أن يحدد الفكرة القصيرة التي يقرأها بالترتيب / بالمتتبع ، غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية / الهدف الرئيسي للقصيدة . 	<ul style="list-style-type: none"> • أخطاء فهم: عجز عن استرجاع الحقائق الاسمية، عجز عن تتبع الاسترجاع، عجز عن استرجاع الفكرة الرئيسية .
<ul style="list-style-type: none"> • يقرأ بطريقة - كلمة.. كلمة - غير قادر على التجميع المترابط للكلمات أو المعاني • يقرأ بصوت مرتفع وحده بصورة مختلفة عن نظم المحادثة العادية . • تجمع غير ملائم أو مترابط للكلمات - وفدت غير ملائمة . • يصمم الجمل / العبارات / الفقرات مع دور لا يتقدم بالتنبؤ والوسائل والمعاني 	<ul style="list-style-type: none"> • أعرج الكلمات • قراء كلمة - كلمة • متكلف - صوت مرتفع وحده • صياغات غير ملائمة • تجاهل أو سوء تفسير • لعلامات الترقيم

(انتهى الزيل، ١٩٩٨: ٤٤١)

أوضح الجدول السابق أهم المظاهر السلوكية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأهم الأخطاء الشائعة التي يقع فيها هؤلاء الأطفال أثناء القراءة والتعرف على الكلمات، ومشكلات الفهم القرآني، وأعراض تشتت الانتباه .

خامساً: تشخيص صعوبات القراءة: -

يتضمن تشخيص صعوبات القراءة ثلاثة أنواع من التشخيص تتصل بالعوامل التي سبق ذكرها ثمة تشخيص يتصل بحالة الطفل النفسية والجسمية والفصية والاجتماعية أو البيئية التي سبق الحديث عنها، وثمة تشخيص يتم داخل الفصل حيث يكتب التلميذ بالقراءة ليتم التعرف على أخطائه في النطق والفهم وسرعة القراءة، وثمة تشخيص أكاديمي يستند للمادة المتجمعة عن الطالب لتحديد مستويات القدرة اللغوية والتعرف على الكلمة والقراءة الشفهية والصامتة والفهم. (سبيل هيد المتاح، ٢٠٠٤: ٩٦)

ويقترح طماء النمس والنزيرة نوعين من التشخيص: تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء وتشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين .

أ: التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة: -

يقوم به الخبراء والأخصائيون ويشمل: الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء، والفحص النفسي للقدرة العقلية والميول القرائية وسات شخصية بمعرفة الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة والفصل بمعرفة الأخصائيين الاجتماعيين، وأخيراً وليس آخراً التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائيين التربية . (المرجع السابق: ٩٦)

ب: التشخيص غير الرسمي: -

يرى التربويون أن التشخيص الرسمي يمثلهم العديد من الدراسات والقصص والاختبارات ويمتدح مالا ووقتاً وجهداً، لذا يقترحون بدلاً من التشخيص الرسمي تشخيصاً غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل، ويرى أنه يتميز بالخصائص التالية: -

- ١- يمثل حيلة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه .
 - ٢- يعطى لقره زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي .
 - ٣- يمكن استخدامه خلال صليات التدريس اليومي ومباشرة .
- وسوف نتناول هذا النوع من التشخيص على النحو التالي: -

أولاً: تحديد مستويات القراءة: -

وجد أُنسبا إزاء ثلاث مستويات يتعين تحديدها وهي:

١- المستوى الاستقلالي: Independent Level -

يقصد به قدرة التلميذ على القراءة وبسبة إقبال ٩٥% في التعرف على الكلمات، ويستجيب بسبة ٩٠% إجابة صحيحة على أسئلة الفهم، وهو المستوى الذي يستطيع خلاله التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمداً على نفسه .

٢- المستوى التعليمي: Instructional Level -

هو مستوى في وسع التلميذ خلاله أن يتعرف على ٩٠% من الكلمات المختارة مع فهم، وبسبة ٧٠%، ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة .

٣- مستوى الإحباط: Frustration Level -

هو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من ٩٠% من الكلمات ويحصل على درجة أقل من ٧٠ في اختبارات فهم القراءة، ولا تغلج معه الأنشطة التدريسية العادية وإنما يتطلب تعليمًا أو تدريسًا علاجياً

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٥٩)

ثانياً. أساليب تحديد مستوى القراءة: -

يقوم المعلم باتباع الإجراءات التالية مع التلميذ الذي يعاني من صعوبة في

للقراءة: -

١- تطبيق اختبار للقراءة الجهرية لقطعة يختارها المعلم من صفوف

دراسية ممتدة والصف الذي يقع فيه يحدد مستوى في القراءة .

٢- تطبيق اختبار في القراءة الصامتة، حيث يطلب من التلميذ قراءة

قطعة ويسأل عنها لتحديد مستوى فهمه لها

٣- تطبيق اختبار لتمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل .

ويهدف المعلم من تطبيق الاختبارات السابقة لتحديد مستوى التباين بين

القدرة الكامنة لدى الطفل بحكم سنه ومستوى تحصيله في القراءة منسوبا إلى

لصف للدرسي المقيد به والذي تدرس فيه المقررات موضع الاختبار .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ٩٨)

ثالثاً: تحديد أخطاء القراءة وتنميطها:

- ١ - الحذف: ويقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة؛
 - ٢ - الإدخال: يدخل التلميذ كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء .
 - ٣ - الإبدال: يحل التلميذ كلمة محل أخرى
 - ٤ - التكرار: يكرر التلميذ كلمات أو جمل حين يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها .
 - ٥ - حذف أو إضافة أصوات: يحذف التلميذ أصواتاً (حروفاً)، أو يضيف أصواتاً إلى الكلمة التي يقرأها،
 - ٦ - الأخطاء العكسية: يدل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .
 - ٧ - القراءة السريعة غير الصحيحة: يقرأ التلميذ بسرعة ويحذفون الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
 - ٨ - القراءة البطيئة: بعض التلاميذ يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون إتيافاً أقل للمعنى ويقصد بها القراءة كلمة كلمة .
 - ٩ - نقص الفهم: بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفها ويعطون إتيافاً أقل للمعنى .
- (بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٦١-٢٦٣)

وفيما يلي شكل رقم (٤) يوضح خطوات تحديد مستوى القراءة (بيرنر):
(١٩٩٧)



شكل رقم (٤) يوضح خطوات تحديد مستوى القراءة

أوضح الشكل السابق كيفية تحديد مستوى القراءة، باحتياز التلميذ في
القراءة، والفهم القرائي، وتحديد مستوى الإحاطة ثم تحديد مستوى القراءة والذي
يمثل مستوى الطفل القرائي .

• • •

ثانياً: صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia

مقدمة:

الكتابة هي تراث البشرية التي تضمني على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائنًا له تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل وإنما تنتشر أيضًا من بلد إلى بلد فيشيع دور المعرفة والعلم، فترتقي البشرية جمعاء .

(Lerner, 1997)

وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات للمعوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة . وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في اكتساب المهارة الرابعة وهي الكتابة .

(بطرس حلف، ٢٠٠٧: ٢٧٢)

ولكي يتعلم الطفل يجب أن يكون ناصبًا عقليًا بدرجة كافية، ولديه الرضا والاهتمام في تعلم كيف يكتب، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يطور الطفل التناسق الحركي، والتناسق الحركي - البصري، والتوجه المكاني - البصري، والتمييز البصري، ولذاكرة البصرية، وصورة الجسم وصيطة بما يخدم الكتابة، ومفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار وتحديد الحد المفصلة في الكتابة.

(المرجع السابق: ٢٧٧)

أولاً: تعريف صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia

في بداية الاهتمام بالعصر الكتلي أطلق مصطلح أجرائيا للتعبير عن صعوبة الكتابة المكتسبة الناتجة عن الحبسة (Aphasia)، حيث يرى البعض أن كتابة كلمة وغرائها مرتبطتان، وذلك لأنهما يتأثران بعملات فوق معرفية مماثلة (Metacognitive) . ثم أطلق مصطلح (ديسجرافيا) Dysgraphia وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما. Dys وتسمى الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، Graphia وتسمى التصور الكتلي وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة (Dysgraphia) صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة .

(صفاء سيد، ٢٠٠٩: ٤٥)

ويعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dysgraphia صعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الإضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي .

(سليمان عبد الوليد، ٢٠١٠: ٣٢٠)

ويشير Hamstra (١٩٩٣، ٦) إلى الديسجرافيا هي " اضطراب في الكتابة لدى أطفال مستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط وليس لديهم اضطرابات عصبية أو إصابات حركية إدراكية.

ويعرفها عبد الوهاب كامل (١٩٩٤: ١٤٢) بأنها انخفاض أداء الطفل في الهجاء وفي تطبيق قواعد اللغة في الكتابة، وكذلك في تنظيم الأفكار في نص مكتوب .

ويعرفها ليرنر (Lerner، 1997) بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ .

وينكر جرهام Graham (١٩٩٧، ٤٥) أن الديسجرافيا هي الاضطراب لنفس حركي قد تم أو تتأخر لتتأقلم العاقل .

وصفت ليندا هاجروف (١٩٩٨) الديسجرافيا بأنها الإضطرابات الشديدة من التعبير الكتابي والتي تعود إلى خلل وظيفي محلي .

(صفاء برصي، ٢٠٠٩: ٤٦)

وتعرف سوزي (Susan، 1999) العسر الكتابي بأنه " تلك الإضطرابات العصبية التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، والتي تظهر غالباً عند بداية تعلمهم الكتابة وتكون السبب وراء كتاباتهم المشوهة والخطأ . (المرجع السابق: ٤٦)

وترى مارتى هنلي الديسجرافيا بأنها " مهارات قاصرة في الكتابة يظهرها بعض الأطفال حين يحاولون كتابة الأحرف الأبجدية، حيث يستطيعون أن يروا ما يكتبون ولكنهم لا يستطيعون أن يصححوا حركات الكتابة

(جابر عبد الحميد، ٢٠٠١: ٢٦٨)

ويعرفها إلهامي عبد العزيز (٢٠٠١: ٢٠٧) بأنها ذلك النقص الملحوظ في نمو مهارة التعبير بالكتابة عما هو متوقع للطفل بالنسبة لسنه ومستوى ثقافته وتعليمه .

كما يشير إليها وينتر (Winter، 10 2003) بأنها صعوبة تحويل الأفكار إلى كلمات مكتوبة خاصة عندما يحاول الطفل أن يقرأ من السبورة أو يسمع إلى كلام شخص في نفس الوقت الذي يحاول فيه كتابة الأفكار على الورقة .

وتشير إليها دولفس (Dolfos ٢٠٠٥: ١٥٤) بأنها اضطراب ينتج من صعوبة التحكم في الطعام الحركي الدقيق، وفي التنسيق بين حركة العين واليد وذلك يؤثر بدوره في القدرة الكتابية .

وتعرفها صفاء برعي (٢٠٠٩: ٤٧) بأنها اضطراب في القدرة الكتابية قد يعاني منها الأطفال أو البالغين الذين تعرضوا لحادث، أثر على مراكز الكتابة في المخ . والنشأ الأساسي لهذه الصعوبة قد يكون عصبيًا .

التعريف الإجرائي لصعوبة الكتابة:

هي اضطراب عصبي يظهر في حال بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي، فهي طريقة جامحة في الكتابة وغير مبسطة، ولا تسير وفقاً لأي قواعد لغوية أو تنظيمية، لا يعطى أصحابها أي اعتبار للفارئ؛ فقد يحذفون بعض حروف الكلمات أو يضعفون عليها، وغالبًا ما تكون الجملة التي يستعملونها قصيرة، ومفككة، وتفتقر للمعنى أو المضمون

ثانيًا: أنواع صعوبات تعلم الكتابة: -

بشر فليشر Fletcher (٢٠٠٦: ٢٤٦) إلى أن هناك تصنيفًا تقليديًا لصعوبات تعلم الكتابة يتصل في:

١- صعوبات تعلم كتابة نقية (Pure Graphia) وهي صعوبات الكتابة التي تظهر بمفردها بدون أي صعوبات أو مشاكل لغوية أخرى مصاحبة لها .

٢- صعوبات تعلم كتابة أليزيا (Aphisa Graphia) ولها تظهر صعوبات الكتابة مصحوبة بمشاكل لغوية.

٣- صعوبات تعلم كتابة ديسلكسيا (Dyslexia Graphia) وهذا يظهر صعوبات الكتابة مع صعوبات في القراءة ولكن في غياب الحصة الكلامية .

٤- صعوبات تعلم كتابة مكانية أو (صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة) (Spatial Graphia) وهذا ترتبط صعوبات الكتابة بإهمال بصري وإدراك مكاني خاطئ .

صعوبات تعلم كتابة ابرلكسيا (Apraxia Graphia) وهذا ترتبط صعوبات الكتابة بمعنى حركي، أي فقدان القدرة على الحركة المفسودة وتكون للصعوبة في تشكيل الحروف والكلمات وكتابتها. ويذكر Lerner (٢٠٠١: ٨) أن أسلوب الديسجرافيا تتمثل في:

١-ديسجرافيا عميقة (Deep Dysgraphia) وتظهر في صعوبة كتابة الكلمات التي لا معنى لها .

٢-ديسجرافيا سطحية (Surface Dysgraphia) وقد تشمل: -

- ديسجرافيا تتعلق بالمفردات (Lexical Dysgraphia) وتظهر في التهجئة للكلمات وأخطاء ظاهرة في إنتاج أصوات الحروف والكلمات .

- ديسجرافيا معنوية (Semantic Dysgraphia) وتنتج من اضطراب في نظام المعاني الموجود داخل الدماغ .

ديسجرافيا حركية (Motor Dysgraphia) وتظهر في ضعف القدرة الحركية اللازمة لعملية الكتابة .

بينما تذكر صفاء برعي (٢٠٠٩: ٧٩) أن الديسجرافيا إما أن تكون:

- ديسجرافيا نمائية (Developmental Dysgraphia) هي التي تظهر في صعوبة تعلم مهارات اللغة المكتوبة لدى التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من أي اضطرابات عصبية أو إعاقات حركية أو أمراض أو إصابات المخ .

- **ديسجرافيا مكتسبة (Acquired Dysgraphia)** وتظهر في عدم القدرة على توظيف المحروون المعرفي المخلص بالأداء الكتابي لدى الأفراد الذين تعرضوا لحادث نتج عنه حائل أو اضطراب في منطقة أو أكثر من المناطق المسؤولة عن الأداء الكتابي في المخ .
وإن كلا النوعين يظهران في عدة أنماط قد تظهر بشكل منفرد أو مجتمع لدى الفرد وتتمثل في:

(أ) أنماط لغوية وتضم: -

- **ديسجرافيا المفردات** أو ما يطلق عليها **ديسجرافيا سطحية**: والتي تنتج عنها صعوبة تهجي الكلمات غير شائعة الاستخدام ولكن لها معنى . أو كتابة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة مثل كلمة (طين - تين) .

- **ديسجرافيا صوتية**: والتي تنتج عنها صعوبة الكلمات التي لا معنى لها، أي الكلمات التي تعتمد في كتابتها على تحويل أصواتها إلى صورتها الشكلية .

- **صعوبات للقراءة الكتابية**: وهي التي ينتج عنها صعوبة تركيب الحروف في كلمة على الرغم من أن تشكيل الحروف يتسم بشكل عادي قابل للقراءة وسرعة طبيعية في الكتابة .

- **ديسجرافيا المعاني**: والتي قد تحدث بسبب اضطراب في نظام المعاني في المخ مما ينتج عنه صعوبة كتابة للكلمة عن طريق التعرف على معناها .

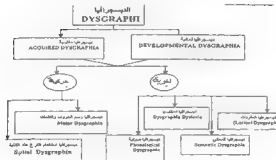
(ب) أنماط حركية وتضم: -

- **صعوبات حركية (صعوبات رسم الحروف والكلمات)**: وينتج عنها صعوبة تشكيل الحروف بشكل صحيح على الرغم من سلامة التهجي، ويكون معدل بطء إيقاع الكتابة غير عادي .

- **صعوبات مكانية (صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة)**: وينتج عنها صعوبة تحديد مكان الحرف في الكلمة مما قد يؤدي إلى تبديل الحروف وعكسها .

أيما يلي رسم تخطيطي رقم (٥) يوضح أنواع الديسجرافيا

شكل (٥) رسم تعاطلي يوضح أنواع الديسجرافيا



(سعاد بري، ٢٠٠٩: ٨١)

أوضح الرسم السابق تصنيف أنواع صعوبات تعلم الكتابة سواء كانت تلك الصعوبات ثنائية؛ أم مكتسبة، وما إذا كانت مشكلة صعوبات تعلم الكتابة يرجع إلى وجود مشكلات لغوية؛ أم مشكلات حركية .

تري الكتابة أن الديسجرافيا تظهر في ثلاثة جوانب هي . -

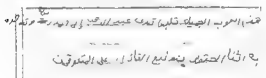
١- ديسجرافيا التعبير الكتابي Written Expression

Dysgraphia: - وتظهر في عدم قدرة الفرد على استغلال

المعروف القوي للتعبير عن الأفكار بشكل موضوعي ومنظم تتصح

به قواعد اللغة المكتوبة .

٢- **ديسجرافيا التهجئة Spelling Dysgraphia**: - وتظهر في انخفاض مستوى أداء الطفل في الهجاء، والإملاء، والقواعد،



والتراكيب، باستخدام استراتيجيات في الكتابة غير ماصحة أو غير فعالة، ولها ما يلي الشكل رقم (٦) والذي يوضح ديسجرافيا التهجئة

شكل رقم (٦) يوضح ديسجرافيا التهجئة

يوضح الشكل لمناق الأخطاء الإملائية والهجائية التي وقع فيها الطفل، وحلطة بين الأحرف المتشابهة في النطق، وإسقاط حرف الألف في وسط الكلمة، وغيرها من المظاهر التي تدل على ديسجرافيا ديسجرافيا الكتابة اليدوية **Handwriting Dysgraphia**: - وتظهر في اضطراب القدرة الحركية اللازمة للكتابة ووضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو للقصص على قلم بطريقة غير عادية أثناء الكتابة، ولها ما يلي شكل رقم (٧) الذي يوضح ديسجرافيا الكتابة اليدوية



شكل رقم (٧) يوضح ديسجرافيا الكتابة اليدوية

يظهر في الشكل السابق طريقتان مختلفتان من إعطاء القيس على القلم لكناه للكتابة .

وذلك بناء على تجمع نظريات الكتابة على أن تلك الأربعة محاور هي التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية لعملية الكتابة كما ترى الكتابة أنه هناك ديسجرافيا الإدراك البصري: - وتتمثل في ضعف القدرة على التمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانيّة - البصرية، وإدراك الموضع في الفراغ، وتجميع الأجزاء إلى ككل، واضطراب في القدرة الحركية البصرية، وفيما يلي شكل رقم (٨) الذي يوضح ديسجراف إدراك العلاقات المكانيّة - البصرية .

هذا النوع من الإحساس يُعزى إلى ضعف الإدراك البصري وتأثيره أُنما في الإنسان بنوعيه، فالإنسان

شكل رقم (٨) يوضح ديسجرافيا إدراك العلاقات المكانيّة - البصرية يوضح الشكل السابق ضعف قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانيّة - البصرية، فالكلمة تكتب في مساحة غير مناسبة لها، وتوضع نقط الأحرف في غير مكانها، ويعد الطفل كتابة كل حرف أكثر من مرة .
ثالثاً: العوامل التي ترتبط بصعوبات تعلم الكتابة: -
تتدخل وتتعدد العوامل التي تقف حائلاً أمام صعوبات الكتابة فمنها ما يندرج تحت عوامل معرفية وأخرى عصبية وقاعدية، وأيضاً عوامل بيئية وتعليمية .
وبعض العوامل النوعية الأخرى التي تكون أكثر إسهاماً من غيرها في ظهور صعوبات الكتابة ويمكن تصنيفها إلى نوعين من العوامل: -
أ- العوامل الفردية: -
١- العوامل العقلية للمعرفة: -

في العديد من الدراسات والبحوث تفتت على أن المتعلمين ذوي صعوبات الكتابة يستقرون إلى قدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة، كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانيّة، إلى جانب القدرة على

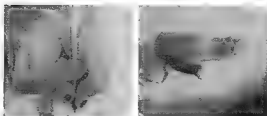
الاسترجاع من الذاكرة، كما يمانون من القصور في النظام المركزي لتجوير ومعالجة المعلومات وهي وظائف المخ المتعلقة بالإدراك والحركة.
(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٠)

٢- اضطراب الضبط الحركي:

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المعرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة.

(بطرس حلفظ، ٢٠٠٧: ٢٧٩)

وفيما يلي الشكل رقم (٩) والذي يوضح اضطراب الضبط الحركي -



شكل رقم (٩) يوضح اضطراب الضبط الحركي

ويذكر جابر عبد الحميد (٢٠٠٠) أن هذا العجز يؤثر سلباً في تعلم أداء الأنشطة الحركية للالتزمة لسمخ الحروف والكلمات والأعداد والأشكال وكتابتها، فضلاً عن كونه يعطل مهارات نقل العلاج المطلوب كتابتها ، وغالباً ما يرجع هذا إلى عجز أو ثقل في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة التمسكية لدرجة أن الطالب قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف وقراءته إلا أنه لا يستطيع كتابته .

(علاء السعيد، ٢٠١٠: ١٩٩)

٢- اضطراب الإدراك البصري:

يقصد به عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، ومن مظاهرها: صعوبة تمييز اليسار من اليمين، أو تمييز الحظ للرسي من الحظ الأفتي، وصعوبة مطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الحرائط أو استخدامها، وكل هذا يؤدي إلى صعوبات في كل من القراءة والكتابة .

(نبيل حيد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١١)

١- اضطراب الذاكرة البصرية:

يصعب على الطالب تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصرياً رغم أن بصره سليم، ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتابع عن طريق اللمس، ويسمى هذا بقدان الذاكرة البصرية Visual Agnsa ويرجع ذلك لسبب الجهل والإدراك واللعب الإيهامي لدى الطالب بسبب عمرة عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والأشكال .

(هلا السعيد، ٢٠١٠: ١٩٧)

٥- نقص الدافعية:

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية لدى نوى صعوبات التعلم تؤثر على دافعيتهم وانفعالاتهم .

كما يعتبر معظم الأطفال ذوي صعوبات الكتابة إلى وجود دافع قوي لتعلم الكتابة . فالسمة العامة لديهم أنهم نشيطون ومليئون بالحياة ولديهم طاقة، ولكنها طاقة مشتهة وغير موجهة بهدف محدد .

(صفاء برهي، ٢٠٠٩: ٧١ - ٧٢)

٦- العوامل الفيزيولوجية:

تشعب العوامل النفس - عصبية وهي تلك المتعلقة بـلاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دوراً كبيراً في اضطراب سلوك الفرد . وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى

أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة؛ مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح . كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع.

(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٠ - ٣٢١)

ب: العوامل البيئية: -

يقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل، ولها يلي عرض لها: -

١- طرق التدريس غير الملائمة: -

وتشتمل على الجوانب التالية: -

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة .
- التدريس الحاشطي الذي لا يختار الوسيلة المناسبة للتلميذ .
- الاختصار على متاعية كتابة المتعلم في حصص الحط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير إلخ .
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول إلخ .

(المرجع السابق: ٣٢١)

٢- استخدام اليد اليسرى في الكتابة: -

أن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم للرداء اليد اليمنى .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٨٠)

وينكر كيرك وكاتفت أن الطفل إذا استخدم يده اليسرى فلا ينبغي بمحاولة إجباره على تغيير يده المفصلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم لمحاولة إجباره على التمييز قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه

السيولوجي وهذا غالبًا ما يؤدي - في نشاط الكتابة اليدوية - إلى إعاقة نموها عن طريق حكمه للحروف والأعداد التي يكتبها . (نوبل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١٢)

٣- عوامل أسرية :-

حطيت العوامل الأسرية والبيئية التي يمكن أن تقود أو تعزز بعض أنماط الصعوبات الأكاديمية إهتمامًا متزايدًا في الأونة الأخيرة من قبل الباحثين والتربويين مثل دراسة (Blake et al، 2002)، (Andale et al، 2008) وقد خلصت دراساتهم إلى أن عدم تفهم للوالدين للصعوبة التي يعاني منها أولادهم، وكثرة معيبتهم بالكسل والإهمال والأنفعال وسرعة الانفعال قد يساعد في تفاقم الصعوبة لديهم .

(صفاء برهي، ٢٠٠٩: ٧١)

كما تشير منى الليودي (٢٠٠٥: ١٧٢) إلى أن للتلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات محرومة أو فقيرة ثقافيًا أو اقتصاديًا قد يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة؛ وذلك بناء على تشخيصها لغوية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة، وكان أغلب آباءهم أميين أو حاصلين على مؤهل متوسط .

وهناك أيضًا تلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم بالرغم من أن أسرهم ذات مستوى ثقافي عالي، ولكن تخلف أبنائهم عن مسئولية رعاية أبنائهم، كما أن هناك الأمهات اللواتي ينتمين إلى مستوى ثقافي منخفض أو أولئك الذين يتحدثون بلغة مختلفة، مما أدى إلى فروق أو إحتلالات لغوية أثرت على الطفل بشكل مباشر .

(هدى عبد الله، ٢٠٠٤: ١٣١)

كما أن أساليب المعاملة الوالدية، وعدد الأطفال في الأسرة من حيث الكثرة أو القلة، وفقدان أحد الوالدين، قد يساهم بشكل كبير في ظهور صعوبات الكتابة لدى الأطفال . (صفاء برهي، ٢٠٠٩: ٧١)

رابعاً: سمات ذوى صعوبات تعلم للكتابة: -

تلخص الدراسات بعض الملامح التي يتسم بها ذوى صعوبات الكتابة

وهي:-

- أوراق هؤلاء للتلاميذ وكراساتهم مليئة بأخطاء في الهجاء والقواعد وعلامات الترقيم، وتشابه الحروف .
- يحب على كتابتهم أن تكون غير منسقة ومضطربة، فهي تنقل إلى التسطير والضغط والنفث، وتشبع فيها أخطاء إسقاط حروف من الكلمة، أو زيادة حروف .
- تكشف كتابتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار، والتيسير للنطق بها، فجملهم قصيرة ومفككة، ولا يربطها ببعضها سياق فكري منظم (فتحي لزيات، ١٩٩٨: ٤٩٢)

كما تشير سورلي (Susan، 1998) إلى أن كتابات ذوى التوحد

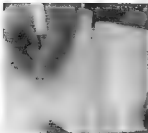
تتسم بـ:-

- مسافات غير مناسبة بين الأحرف والكلمات .
- أحرف أو كلمات غير مكتملة أو مهملة .
- عدم الاتساق في الكتابة، فهي خليط بين الخط النسخ والخط الرفعة في كتابة اللغة العربية.
- تعليم غير مناسب للورقة من حيث مراعاة التوازن واستقامة الأسطر .
- ضعف المحتوى بوجه عام .

أما ذوى التوحد فإنهم فيقسمون بـ:-

- وضع غير طبيعي لليد أو الجسم أو المعصم أو الورقة أثناء الكتابة .
- التحدث مع النفس أثناء الكتابة أو التركيز الشديد على اليد ومرحلة حركاتها أثناء الكتابة.
- القس على القلم بطريقة غير عادية حيث يمكن القلم بشكل قريب جداً من الورقة أو يمكن القلم بإصبعين فقط .

<http://www.resourceroom.net/readspell/dysgrapha.asp>



وهما يلي شكل رقم (١٠) يوضح نماذج لاضطراب الضبط الحركي
 يظهر في الشكل طرق غير عادية في القبض على القلم أثناء الكتابة .

شكل رقم (١٠) يوضح نماذج لاضطراب الضبط الحركي
 وتوضح دراسة كل من (إيمير مطح كحوة، ٢٠٠٣)، (Crouch & Jakubecy, 2007)، (Sturm & Rankin, 2002) والتي تشير جميعها إلى
 أن بطء الكتابة واضطراب أشكال وأحجام الحروف والكلمات ومسك القلم
 بطريقة غير طبيعية، هي أكثر سمات تمرير دوى ديسجرافيا وكتابتهم .
 وتلخص صفاء برعي (٢٠٠٩: ٨٧) مظاهر ومؤشرات العسر الكتابي
 (Dysgraphia) التي يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال مراجعة الأوراق
 الكتابية الخاصة بالتلميذ ومنها؛ ما يمكن ملاحظته على التلميذ نفسه وخاصة
 أثناء قيامه بفعل الكتابة ويعرض الجدول رقم (٣) التالي المؤشرات التالية على
 العسر الكتابي:

جدول رقم (٢) يوضح المؤشرات الدالة على العصر الكتابي

مؤشرات سمعية About Student	مؤشرات كتابية ON Paper
- صعوبة في التعرف على الشجر واليسار	- كتابة حديث من قلمخ والرقعة في الكتابة باللغة العربية .
- درجات صعوبة في الإملاء وبك قد يكون جيد في باقي المواد .	- حروف وتكمات غير مكتملة .
- الإقراط في استخدام المعناة أثناء الكتابة.	- خلط بين الحروف المتشابهة في أصواتها .
- القبط في الكتابة .	- هزاش مهبط وسوء استخدام الأسطر .
- قتمض على قلم بشكل غير طبيعي .	- الحروف والأرقام مكتوبة بشكل عكسي .
- نقص في الإمتهبات والحركات	- ترتيب خاطئ لتتابع الأحرف داخل كلمة
- التثنية أثناء الكتابة .	- خلط رديء للحروف
- جسة غير صحيحة عند الكتابة .	- الخلط بين شكل الحرف في صورته المتصلة والمنصلة
- عدم القدرة على الاحتفاظ بمسحون ما يكتبه.	- مسافات غير مناسبة بين أشكال الحروف وبعضها .
- القرب من العمل الذي يتطلب الكتابة	- نهج خاطئ للكلمات
- صعوبة استخدام روابط منطقية عند تنظيم المعاني	- كتابة الكلمات بحروف مفردة دون وصلها .
- صعوبة تحديد نقطة القيدية أو نهاية أو حتى الأحداث في قصة يستمع إليها.	- وصل الحروف داخل الكلمة بشكل خاطئ
- عدم القدرة على تحرير كتابيًا .	- جهل بصورة ومفككة .
	- صعب محترى الكتابة بوجه عام

أوضح الجدول السابق أهم المؤشرات الكتابية، وأهم المؤشرات السمعية، التي قد تدل على وجود مشكلة صعوبات تعلم الكتابة لدى الأطفال .

خامساً: تشخيص صعوبات تعلم الكتابة (Dysgraphia): -

يبدأ المعلمون عادةً بتقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون أن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني .

ويطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد صدًا من النحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجنب الأكتيمي، وإنما تشمل أيضًا على الجوانب الحسية واللبئية والجسمية، وهي كما يلي: -

١- الفحص النفسي ٣- الفحص الطبي

٢- البحث الاجتماعي ٤- الدراسة التربوية لحالة وأداء المتعلم
(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٢٤)

١- الفحص النفسي: -

يتضمن إجراء اختبارات الذكاء وقياس كل من القدرات الحسية اللمسية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والتركيب البصري للحروف والأرقام والأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة إلى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل و/ أو الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الفردي لدى التلميذ .

٢- الفحص الطبي: -

القيام بدراسة لحالة الجسمانية العامة للطفل للتأكد من وجود مرض أو عاقبة من عنده، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضغط الحركي غالبًا ما يرجع إلى عجز أو تلف في وظائف المخ المستقلة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر سلبيًا في عملية الكتابة اليدوية .

٣- البحث الاجتماعي: -

دراسة شاملة لأسرة التلميذ، حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي. والمناخ المساند فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة .

(نبيل عبد الفتاح، ٢٠٠٤: ١١٣)

٤- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ: -

بملاحظة الطفل في الفصل يستطيع المدرس تحديد اليد التي يستخدمها في الكتابة، والنقاط الأشياء والقيام ببعض النشاطات . ويمكن أن يطلب منه أداء

المهام التالية مرة باليد اليمنى ومرة باليد اليسرى مع ملاحظة السهولة والمرة والوضع في كل يد: -

- كتابة اسمه باليد التي يفضلها في الكتابة .
- كتابة تقاطعات (حطوط أفقية بأخرى عمودية على شكل 4 على ورقة بالأسنى سرعة) .
- وللتعرف على العين المفصلة؛ في النظر يطلب من التلميذ النظر من خلال ثقب صغير في ورقة ليُشاهد شيئاً ما على الأرض . ويكرر هذا الاختبار مرتين أو ثلاث مرات للتأكد من الثبات في العين للمفصلة وإذا فشل الطفل في رؤية الثقب عند تعاطية العين اليسرى في الطفل يستخدم العين اليسرى
- وللمعرفة تقدم المفصلة؛ فيمكن فحصها من خلال صرصة على الأرض بقدمه أو محاولة الوقوف على كرسي . فالطفل الذي يستخدم قدمه اليسرى سوف يصرب بقدمه اليسرى الأرض وكذلك يحاول الوقوف على الكرسي باستخدام قدمه اليسرى أولاً .

وإذا كان الطفل يستخدم يده اليمنى ولكنه يستخدم عينه اليسرى وقدمه اليسرى، فمن المحتمل حدوث تغيير في اليد المستخدمة لدى الطفل في مرحلة عمرية متكررة . ويمكن معرفة ذلك من خلال تزيين حالة الطفل .

(بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٢٨٤ - ٢٨٥)

كما يرى (Deuel، 1995) أن عملية تشخيص الديسجرافيا تستلزم اختيار الفرد كتابة (سمح وإملاء) بما يتلاءم مع عمره الزمني، كما تستلزم تقييم العمليات التي تتم لإنتاج النص وقتي تتمثل في طريقة ملك القلم، والاثري الجسمي، وسيطرة يد على الأخرى عند الكتابة وملاحظة سرعة الحركة ونورات القلم أثناء الكتابة .

(Deuel، 1995: 4)

وقد يساعد الحاسوب الإلكتروني بشكل كبير في عملية التشخيص، حيث له القدرة على تقييم العمليات المعرفية والحركية التي تتم خلف عملية الكتابة

اليدوية والتي لا تكون ظاهرة في التقييمات التقليدية .
(Weiss et al, 2004: 443)

في حدود علم الباحثين يوجد قلة في المراجع المهمة بمجال ذوي
صعوبات تعلم الكتابة، مما يجعله مجال يستحق المزيد من البحث والدراسة .

الفصل الثالث

Fears المخاوف

مقدمة: -

يعتبر الخوف واحداً من أكثر الانفعالات التي يستشعرها الناس، وتتعدد شدته ودرجته من مجرد القدر إلى الرعب والهلع . والخوف من «الانفعالات المهمة التي تؤثر على نمو الشخصية وعلى أداء الفرد وعلاقته بالآخرين، غير أن الخوف قد يكون ضاراً وهو ما يشعر به كل إنسان في حياته حينما تواجهه مواقف ومثيرات تهدد حياته وحياته وتبحث فيه الشعور بالقلق والخوف وفي هذه الحالة يملك الفرد السلوك الذي يجنبه مصادر الخوف والضرر . وقد يكون للخوف غير حادى أو ذلك عندما يتكرر وقوعه باستمرار وبصورة شديدة متفرقة لدى يصبح الخوف أمراً غير طبيعي أو شاداً

(سواء سليمان، ٢٠٠٥: ١٢ - ١٧)

وتشكل المدرسة للطالب مصدرًا لأنواع من الخوف تصيب بعضهم، وهذا الخوف يتمثل في الخوف من الاحتمالات والاحتمالات، والخوف من الفشل، والخوف من الرسوب، وهذه الأمور محالوف عادية للطالب الذي يحرص على النجاح، إلا أن تلك المخاوف قد تصيب بعض الطلبة من الأشخاص المعانين الذين يعانون من احتياز أي اختبار، ويحاولون الفشل في هذا الاختبار ويحاولون الرسوب وعدم التوفيق فيما تقدموا إليه .

(جمال محمد، ١٩٩٦: ١٠٩)

أولاً: تعريف المخاوف: -

يشير في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (١٩٩٢) بضرورة لتفرقة ما بين مصطلح الخوف Fear والغبوبيا Phobia حيث يشير المصطلح الأول إلى اعتبار أن الخوف ليس مرضاً (خاصة إذا كانت أسبابه خارجية بل يعد برعاصاً بإمكانية التهديد لإندلاع المرض)، ويشير المصطلح الثاني إلى أن هناك شعور مرضياً بالخوف يحيق الفرد من متاعمة نشاطاته الحياتية .

(حسين عبد القادر وفرج طه، ١٩٩٣: ٣٢٤)

وينكر محمد فؤاد (١٩٩٤) في معجمه المعبر عن الألفاظ القرآن الكريم: جميع ما جاء من مشتقات اللفظ الخوف والتي وردت بالقرآن الكريم بلغ عددها (١٣٨) لفظه وردت في (١٢٤) آية متضمنة في (٤٢) سورة من سور القرآن الكريم .

(محمد فؤاد، ١٩٩٤: ٣١٣ - ٣١٥)

ويعرف الحوف في المعجم الوجيز بأنه (حاف) أو مخافة وخيفة توقع حدوث مكروه أو موت محبوب . ويقال، حاف منه وحائف عليه . فهو حائف . حوف وحيف وفرع . (أحاف) الأمر فلاناً: أفرعه خوفاً فرعه ويقال خرفه الأمر فرعه منه (يخوف) عليه شيئاً، أشفق عليه منه . الحوف، إتعمال في النفس يحدث لتوقع ما يورد من مكروه أو يفوت من المحبوب .

(المعجم الوجيز، ١٩٩٤: ٢١٤)

ويعرف الحوف في لسان العرب: بأنه الفزع - حافة - يحافه وحيفه ومنه للتخوف وهو الفزع.

(ابن منظور، ١٩٩٥: ١٢٩٠ - ١٢٩١)

وعرفت هائرة يوسف (١٩٨٩: ٢٢) للخوف بأنه إتعمال قوى يصيب الشخص عندما يتوقع أن يتعرض لمصدر موضوعي للتهديد (مادي أو معنوي). ويصحب إتعمال الحوف عادة ثلاثة أنواع من الإرجاع:
١- حركية: تتمثل في تجنب مصدر الحوف أو الحذر من الإكتراب منه.

ب- معرفية: تتمثل في الشعور بحتم السرور أو إدراك ما يتضمن لمواقف من مخاطر أو تهديدات وما يصحب ذلك من شعور بالتوتر أو الفزع .

ت- سيولوجية: مثل الشحوب وزيادة ضربات القلب، وإفراز العرق ومسرعة التنفس، وانسحاق حدة البصيرة ومسرعة في التناول .

وقد يشعر الفرد بصداق أو نوال أو ضعف شديد، ويمثل الحوف جانباً أساسياً يدعم جوانب الارتقاء السوي للأطفال، ومعظم محاولات الأفعال تكيفية

تساعد على تجنب المخاطر الموضوعية المادية والاجتماعية، فتؤمن حياة الفرد وتحافظ عليها من خلال ترويدة بوسائل للتكيف في مختلف مواقف الخطر .

ويعرف شهر وميلمان (١٩٨٩: ١٢٨) الخوف بأنه انفعال قوى غير مألوف ينتج عنه لصعوبة بوجود أو توقع حدوث خطر، والمخاوف متعلمة إلا أن هناك مخاوف غريزية من الصوت المرتفع وفقدان التوازن والحركة المفاجئة، ويشعر الطفل بالرعب أو الخوف من عدد كبير من الأشياء أو المواقف، إذا كان الخوف شديداً ومسيطرًا يؤدي إلى حالة من الهلع، بينما تسمى حالة انكراهيه أو الإستماع عن مواجهة المواقف بالرعب وعندما يستمر الخوف غير المنطقي يصبح خوفاً مرضياً .

ويعرف علاء الدين كنعاني (١٩٩٧، ٢٩٠ - ٢٩١) الخوف بأنه انفعال سلبي غير مرغوب لأنه يمكن توقعاً للألم ومشاعر الصيق والآنزعاج، وعادة ما يرتبط الخوف بموضوع أو حدث خاص، وخلال مرحلة المهد يكون الخوف استجابة عامة لمثيرات قبيحة غير المتنبأ بها، حيث أن الطفل يحب الهدوء والمكوث وعدم التغيير ويزرع من غير المتكوف .

وينكر دكريا الشريبي (٢٠٠٠: ٩٧) أن الخوف حالة شعورية وجدفية يصابها انفعال نفسي وبني تتنبأ الطفل عندما يتسبب مؤثر خارجي في تعاسة بالخطر، وقد ينبعث هذا المؤثر من داخل الطفل، وبعد انفعال الخوف واحداً من أهم ميكانيزمات الحفاظ على الذات ويقاها لدى الأنسلي، وهو وظيفة للحفاظ على البقاء والحياة أيضاً لدى الكائنات الأخرى .

ويرى شارلز وآخرون (٢٠٠١) أن الخوف يعتبر أحد الانفعالات الأساسية على غرار السعادة، الغضب، والحزن، والخوف هو انفعال تجلب خطر طاهر خارجي عادة ويدركة الفرد شعورياً .

(Charles et al, 2001: 570)

ويعرف أحمد حكاكته (٢٠٠٣: ١٥٧) الخوف بأنه حيلة دفاعية يحاول المريض اثباتها عزل افلاق الناس عن فكرة أو موضوع أو موقف معين في حياته اليومية، وتحويلها إلى فكرة أو موضوع أو موقف رمزي ليس له علاقة

مباشرة بالسبب الأصلي، ومن هنا ينشأ الخوف الذي يعلم الفرد عدم جدواه، وعلى الرغم من ذلك لا يستطيع السيطرة أو التحكم في هذا الخوف .

وتذكر مفاء سلهمان (٢٠٠٥: ٢١) أن الخوف من الجانب المعرفي هو إدراك الفرد لخطر ما. أما الخوف من الجانب الحركي هو الرغبة في الهرب والإبتعاد عن مصدر الخطر .. أما من حيث الجانب الفسيولوجي فالخوف هو حالة استثارة عامة يشعر بها الإنسان .

ويذكر في معجم المصطلحات التربوية والنفسية لسميرة البدرى (٢٠٠٥: ٨٤) أن الخوف هو ' إفعال ' وهو حالة يحسها كل إنسان في حياته العادية، ويلهم الخوف مع الفرد أثناء عملية التطويع الاجتماعي، ومصادر إثارة المواقف الخطره أو المنفرة بالخطر والتي يصعب على المرء مواجهتها .

والخوف نمط من السلوك الاتعالي يتم بمشاعر قوية غير مارة ومصحوبة ببعض الإستجابات الجسدية والحركية. كنوتر عضلات القلب ويرتفع الارتفاع في معدل التنفس وارتفاع ضغط الدم والميل إلى الفرار، وفي بعض الحالات يؤدي الخوف إلى التسكن وعدم القدرة على الحركة.

ثانياً: الفرق بين الخوف العادي، والخوف المرضي والقلق: -

يوجد حط بين كل من المصطلحات التالية (الخوف العادي الخوف المرضي - القلق) ويصح للجنول رقم (٤) الفرق بينهم:

الجدول رقم (٤) يوضح الفرق بين الخوف العادي والخوف المرضي
والتلق

وجه المقارنة	الخوف العادي Fear	الخوف المرضي Phobia	فعل A.xiety
التعريف	حالة انفعالية يحميها كل إنسان في مواقف الخطر	أفعال خوف دائم من مواقف لا تستوجب الخوف أو التهديد	أفعال مركب من الخوف والأكم وتوقع الشر يستلزم أن يحدث لكنه غير مؤكد الحدوث
توقيت حدوثه	مصاحب لموقف الخطر	مصاحب لكل ما يرمز لموقف الخطر	رد فعل لخطر متوقع أو متخيل ولم يحدث بعد
السبب	معروف وحقيقي	غير معروف ووهامي	وهي ومتوقع
مصدر التهديد	خارجي	خارجي يكتسب ويصير داخلي	داخلي
الأعراض	ظاهرة	مترسبة في اللاشعور	ظاهرة
الدوام	مؤقت ويبرول يروال الخطر	حاد ويتحول لأمراض نفسية	مزمع
التنبؤ	حمية لتزد من الخطر	الأصعب والأظلم	الأمراض النفسية المتعددة

(إسماعيل حسين، ٢٠٠٢: ٢٦)

بالنظر للجدول السابق نستخلص أن الخوف العادي هو شعور طبيعي
وحقيقي مصاحب لموقف الخطر، أما الخوف المرضي فهو شعور دائم من
موقف وهمي يصحبه أعراض حادة ويتحول لأمراض نفسية، والتلق بعد أفعال
مركب من الخوف والأكم وتوقع الشر من مواقف وهمية ولكنها متوقعة .

ثالثاً: النظريات المعاصرة للخوف:-

لتفسير ظاهرة الخوف في حياة الطفل جاءت نظريات مختلفة منها ما تعالج الخوف على أنه استنداد غريزي ومنها ما يعالج الخوف على أنه متعلم:-

١- نظرية تعلم الخوف:-

تعتمد على مبدأ التعلم Learning، وتؤكد على أن الخوف شعور دخلي وانفعال وسلوك يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤثرات البيئة والجو المحيط، وتركز هذه النظرية فكرة بنور الخوف الوراثية وترى أن الطفل يولد متجرداً من الخوف، وما يظهر لديه في فترة ما هو حصيلة ما تعلمه وما شاهده وما أحس به من مخاوفها والتعاليات، ولذلك فهذه النظرية تشير إلى إمكانية غرس الخوف وتحويله في اتجاه معين .

وقد برزت هذه النظرية في ضوء نظريات بافلوف Pavlov وواطسون Watson وسكندر Skinner، وطبقاً لهذه النظرية يمكن أن يخاف الطفل من شيء غير محيف، وقد لا يخاف من شيء يستحق الخوف .

(زكريا لشرييني، ٢٠٠٠: ١٠٠)

٢- نظرية باثورا في التعلم الاجتماعي:

يحتد باثورا أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية، فليس حين يتصرفون ويقومون ببعض السلوكيات يفكرون فيها هم يعلمون، واعتقداتهم تؤثر في كيفية تأثر سلوكهم بالبيئة فالمعلمات المعرفية تحدد أي المثيرات تدرك وتقيمتها وكيف سطر لها وكيف تتصرف بناء عليها وتسمح العمليات المعرفية أيضاً باستخدام الرموز والدخول في نوع من التفكير يتيح للتحصيل مجموعة التصرفات المختلفة وتلجها لأن تصرفاتنا تمثل انعكاساً لما في البيئة من مثيرات حسن فالفرد على تمثيل البيئة الحاضرة وبذلك نطم ونرتب التصرفات لأنفسنا لتؤثر في سلوكنا، وخلال عملية التفاعل المتبادل، الحدث نفسه يمكن أن يكون مثيراً أو استجابة أو معزراً يقيأ، ومن غير المجدي البحث في أسباب بيئية مطلقة للسلوك والمقالات أو القاءات العرضية سلسلة منفصلة من الأحداث لها محدثاتها السببية لكن ظهورها مع بعض يأتي مصادفة، وعلم

البشر لا يستطيع التنبؤ باحتمالية اللقاءات العرسية لكنه يستطيع توصيح العوامل التي تؤثر فيها تتركه من آثار .

(بلاير لاجز، ١٩٩٦: ٣٦٦)

٣- نظرية جون . ب . واطسون:

يشير إلى أن الأفعال يخرج للندى بعدة معكسات بسيطة وعدة لفعالات أساسية ومن خلال التطبيع تكتسب هذه الإنعكسات بمختلف الميئات، وأن الشخصية هي مجموعة من الأفعال المنعكسة الإشرطية أما الإنفعالات فهي ناشئة عن الخبرة والوراثة . وقد أشار إلى ثلاثة من الإنفعالات عدها «الأفعالات الأساسية عند البشر، وهي الخوف والمصعب والمحبة أما الاستجابات الإنفعالية الأخرى فهي تقوم على اكتساب تلك الإنفعالات الأساسية وذلك من خلال لإشرط وقد برهن على ذلك في تجربته على الطفل (ألبرت) . (على راجح، د.ت: ٩-١٢)

٤- نظرية الإشرط الوصفية الوصلية لإلوارد لى ثرونديك:

البيئة التي يوجد فيها الموقف التطويعي وما فيها من عنصر تؤدي دور المعثور الشرطي وربما يكون أحدها بمثابة المعاعة ينشأ عنها الاستجابة تسمى بالمعثور المعمر لأن إتمام الاستجابة يتوقف أساساً على الكائن الحي، ويؤدي المعثور (الشرطي) دور للمساعدة للكائن الحي في توجيهه نحو الحصول على التعثير (المعثور غير الشرطي) لو عدم لمكان ذلك

(ألور محمد، ١٩٨٨: ٧٤ - ٧٦)

٥- المدرسة التحليلية:-

تذكر وجهة نظر المدرسة التحليلية في المحبور على أساس أن الفرد يعاني صراعاً شخصياً بين نوازعه من ناحية، ومثله ومعايير المجتمع من ناحية ثانية، وبما أن الفرد عاجز عن مواجهة هذا الصراع الشديد داخله وغير قادر على لصفه ويحاف، فإنه يسقط هذا الخوف الداخلي على موضوع خارجي من خلال ميكانيزم الإزاحة أو النقل .

(بلفين زيور، ١٩٩٠: ٣٠)

وقد قسم فرويد المخاوف العرسية إلى مجموعتين هي:

١ - مخاوف مرضية شائعة: وهي موجودة لدى كل فرد، أي أنها مخاوف عامة ومشتركة.

ب- مخاوف مرضية عارضة: أي مرتبطة بحادث معين
ثم عاد فرويد وقسم المخاوف المرضية بدورها إلى ثلاث أنواع وصنفها تحت تلقى الهستيرى والتحول الهستيرى، والتوسوس العصبية .
(هيلين روس، ١٩٨٩)

رابعاً: الجوانب الإنفعالية للمخاوف

تحدد هذه الجوانب هي:

١. جانب شعوري ذاتي: يجبره الشخص المنفعل وحده، ويختلف من المنعول لأخر.
٢. جانب خارجي ظاهر: يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات ... إلخ .
٣. جانب فيسيولوجي داخلي: كحرق القلب وتغير ضغط الدم وإثارة gland الصماء وتغيير النشاط الكهربائي في الدماغ
هذه الجوانب الثلاثة ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض بل استجابات متكاملة تصدر عن الأنسلي بأسره من حيث أنه وحدة نفسية جسمية .
(لحمد عزت، ١٩٧٩: ١٥٦ - ١٥٧)

خامساً: الأعراض المصاحبة للمخاوف -

الخوف مظاهر عديدة قد تظهر جميعاً أو بعضها لدى الأطفال، كما أن هذه المظاهر قد تتحد أنماطاً مختلفة، تؤدي في الغالب إلى اضطراب نفسي عند الأطفال ويمكن تقسيم أعراض الخوف بوجه عام إلى قسمين: -

١ - الأعراض الظاهرية: -

١. ظهور الحرق على الجسم أو الاضطراب والوجه .
٢. صعوبة التنفس .
٣. شحوب الوجه .
٤. برودة الأطراف والشعور بالقشعريرة .
٥. الرعدة في التنوّل أو الذهاب إلى الحمام

٦. جفاف الفم والحسرة، مما يؤدي إلى صعوبة كبيرة في إخراج الكلمات .

٧. ارتعاش الأطراف أو التشنج .

٨. فقدان الشهية للطعام .

٩. الأرق .

١٠. الاستعداد للصراخ أو البكاء أو الهرب .

١١. الشعور بقرب فقدان الوعي أو الدخول في حالة إغماء .

(سواء سطين، ٢٠٠٥: ٥٨)

ب- الأعراض والآثار الدلالية:

وتؤثر هذه الحالة الشعورية أيضاً على دلائل الإنسان مما يحدث مجموعة

من التغيرات التي تبرز في عدة صور وحالات مثل: -

١. الشعور بالحيرة .

٢. اضطراب المزاج .

٣. نقص الأوتار الصوتية .

٤. احتلال للهم والإدراك .

٥. ضعف القدرة على التركيز والتمييز بوضوح .

٦. احتلال الشهية، كالشعور بالشبع مع وجود حالة من الجوع .

(عمرو حسن، ٢٠٠٨: ٢٥ - ٢٦)

استمرار حالة الحزن لدى الإنسان من شأنه أن يحولها إلى حالة مرهقة

مستدعيه تترك آثاراً سيئة، أهمها: -

١. اضطراب النوم .

٢. الخجل والارتباك الدائم .

٣. الحيرة والانعكاس النفسي .

٤. الميل إلى الكذب والخداع والمراوغة .

٥. نقص الأظافر، أو حصى الشفاه أو حصى الأصابع .

٦. الانطواء على النفس والانعزال عن المجتمع المحيط

٧. الرأس من الحياة والبرود في أداء الواجبات والأعمال المختلفة .

(المرجع السابق: ٢٦)

ملاحظتنا: أسباب المخاوف:

يشير محمد عبد النور (١٩٨٦: ١٣٧ - ١٤٠) ومحمد الزحبي (١٩٩٤: ٦٠ - ٦٤) إلى أن هناك عوامل متعددة ومتشعبة تؤدي إلى انفعال الخوف، ويمكن تلخيصها فيما يلي: -

١- وجود مواقف وأشياء أو مشرقات ومنبهات غريبة ومتغيرة تحدث أثراً

نفسياً مؤلماً للطفل فيخاف منها .

٢ - استنارة الطفل للقيام بعمل ما أو لكسب عمل ما وذلك بتكويفه بأشياء أو أشخاص معينه .

٣- تقليد الأطفال للكبار الذين يحاكون من أشخاص أو أشياء معينة .

٤- القصص المخيفة التي يرويها بعض الكبار على الصغار؛ مما يؤدي إلى خوف الطفل من أشياء مجهولة .

٥- يخاف الطفل المحاطر والحركة والنشاط نتيجة لما يقابله من تحذيرات مستمرة من قبل الكبار .

٦ - التربية الخاطئة القائمة على العقاب وعدم تمويد الطفل الثقة في نفسه وتقدير ذاته واحترامها .

٧ - سوء معاملة الآباء والمدرسين للطفل؛ مما يؤدي إلى تكوين خبرات مؤلمة من المدرسة والتعليم يوجه لهم .

ويرى كل من ركريا الشربيني (٢٠٠٠: ١٠٣ - ١٠٤) ومساء سليمان (٢٠٠٥: ١٠٤ - ١٠٦) ويهنا كمال (٢٠٠٨: ٩٧ - ٩٩) أن أسباب الخوف يمكن تلخيصها فيما يلي: -

١- قمع انفعال الخوف: حيث يعاقب الآباء أبنائهم عند ظهور هذا الانفعال طريهم أو يجبرونهم على مداعبة الكلاب أو حصور ذبح الطيور ... الخ .

٢ - المغرقة من الطفل الخائف وعدم تربيته: حيث يصطك البعض على الطفل أثناء خوفه أو يتخذ إحوته بعض التصرفات التي تحجب

أحدهم وسيلة للإستمتاع وقد يتكون الخوف من داخل الطفل من جهة بحقيقة الأشياء أو الأحداث .

٣- تخويف الطفل. يلجأ بعض الكبار إلى تخويف الطفل كي يند طباتهم (الهدوء - الأسكنكز) .

٤- النموذج: إن خوف الأطفال من بعض الكائنات أو الأشياء أو المواقف قد يأتي بسبب ما شاهدوا من فعل الأم أو الأب أو المعلمة أثناء تلك المواقف .

٥- تحكم الطفل في الآخرين: أحيانا يصطليح بعض الأطفال الخوف لجذب اهتمام الوالدين أو المعلمة.

٦- سوء التوافق والضعف الجسمي: إن الأطفال القصعات أو المرحسى أو غير المتوائمين نصيًا لكثير من غيرهم تعرضت للخوف، ويؤدي لضعف تغذير الذات لديهم إلى مزيد من الخوف مصاحبًا الحر ومن ثم للعجز عن مقابلة أسط الأخطار .

٧ اضطراب الجو العقلي: شعور الطفل بعدم الاستقرار والأمن في الأسرة بسبب المذازعات التي تحدث بين الوالدين أو قتل أحدهما.

٨- أسباب غامضة: هناك بعض محالوف للأطفال تحدث لأسباب غامضة، وغير واضحة مقبها وقد تحدث لفرات معينة، وقد تتلشى إذا تم تجاوزها وعدم التركيز عليها من قبل الآخرين مثل الأباء والمعلمين. حدث أن الاهتمام لشديد قد يكر من الخوف في نفس الطفل ويدعم المساسة بالخوف .

ويشير (ولتر كرويل وآخرون، بحت) إلى وجود أربعة ظروب تنشأ فيها المحالوف هي: -

١- قد تنشأ المخالوف باعتبارها خبره إشرافية شديدة هي الحياة المبكرة للفردي كما يرى السلوكيون .

٢- عادة ما تكون إستجابة الخوف نتيجة إزاحة محالوف عامة إلى رمز يستطيع الفردي بعد ذلك تجنبه بسهولة .

٣- قد تنشأ القويبا كوسيلة لحماية المريض من الترضيع اللاشعورية للمستهدفه .

٤- قد تظهر المخاوف وبخاصة تلك التي من نوع الوسواس نتيجة الشعور بالذنب من سلوك معين يعتبره المريض سلوكاً سيئاً .

(أسامة فاروق، ٢٠١١: ١٥١-١٥٢)

ويعرض مجدى أحمد (٢٠٠٥: ٢٤٣ - ٢٤٥) عدد من أسباب الخوف من المدرسة:

أولاً: الانفصال عن الأم:

يلحظ أن الأطفال الصغار الذين يتعرون من الذهاب إلى المدرسة عادة هم الأطفال الذين سألوا رغبة هرق المدة (تدليلاً) من أمهاتهم . وهم غالباً يجربوا الانفصال تدريجياً عن أمهاتهم . هؤلاء الأمهات يبالغن في اهتمامهم بأطفالهن وهن يملن إلى الشعور بالوحدة والنقص أو عدم التكافؤ عندما يكون أطفالهن غير موجودين تحت رعايتهن .

ثانياً: الخبرات المدرسية غير السارة:

يرتبط الخوف المدرسي بالاجتيازات المدرسية غير المرصية والتي تقوم الأطفال المتدليلين لأن يفصلوا للبقاء في المنزل لسبون عن الذهاب إلى المدرسة . وقد يوجد لدى الطفل بعض مشاعر القصور أو الإرتباك . مما يقود الطفل لترك المدرسة .

ثالثاً: دور الأب:

في بعض الحالات يكون الأب مثل الأم ويندك الطفل ويكون سهل الاكتساع بتركه للمدرسة والبقاء بالمنزل، وفي حالات أخرى يكون الأب مهمكاً في عمله ومنفصلاً عن أذه أي رغبة أو اهتمام لما يجري بالمنزل . وربما يصبح بقاء الطفل أيضاً في المنزل بمثابة السر الذي يحفي على الأب

وبصيف وهقي مختار (٢٠٠٥: ٢٥٦ - ٢٥٨) أن من أسباب الخوف من المدرسة ما يلي: -

رابعاً: قسوة المعلم: -

قسوة المعلم، واستخدامه للضرب المبرح حد الألم، وتقسه في إنكار أساليب العقاب من سخرية وتهكم ومعايرة، كل هذه الأساليب الالكترونية تؤدي بدوره إلى إثارة مشاعر الخوف والارعب في نفوس التلاميذ الصغار، مما يدفعهم إلى كراهية المعلمين - بصفه خاصة - وكراهية المدرسة - بصفه عامة- وهذا الفردى الواضح يحفر الصغار على الهروب من المدرسة خاصاً: الإمتحانات المدرسية: -

اكتسبت الإمتحانات المدرسية أهمية قصوى فأصبحت هي الهدف الذي يسعى إليه التلميذ وولي الأمر وأعضاء هيئة التدريس ومن المؤسف أن هذه الإمتحانات تستخدم كسلاح يتحكم في مستقبل الأبناء بينما كل المعروض أن تكون وسيلة لإرشادهم وتوجيههم .

ويعرض جمال محمد (١٩٩٦: ١٠٩ - ١١٠) أسباب الخوف المدرسي كالتالي.

الخوف من الإمتحانات:

هي ظاهرة علمية يشعر بها كل إنسان يريد النجاح في امتحانه، ولكن يجب توقع درجة معينة من الخوف، ويجب عدم انتقاد الطفل لإعترافه بهذا الخوف، فإن كل امتحان دراسي من المحتمل أن يشير مشاعر (الخوف من المجهول - الخوف من التعرض للعقاب أو السخرية - الخوف من التعرض للرفض) .

الخوف من الفشل:

إن التمتع بالنجاح سمه عامه وقائمة بين بني الأنس، فالنجاح هو المكافأة الطبيعية للمقاولة لأي جهد مبذول، وذكر أجيس (Agnes, 1981) أن هذا لا يعني أن نكر الفشل، لأنه موجود ومتوقع ويجب أن نتقبل الفشل والهريمة على أنهما أمران لا مفر منهما، ولكن ينبغي أن لا تثبط الإنكسارات جهودنا المستقبلية أو تؤدي لحفص تقدير الذات .

الخوف من الرسوب:

جررت دراسة على بعض طلاب المرحلة المتأخرة من التعليم الابتدائي من أهم مخاوفهم أشارت النتائج إلى أن:

- ١- الأغلبية تخاف من الرسوب في الامتحانات .
- ٢- أظهر ثلثا المجموعة خوف من الحصول على درجات ضعيفة .
- ٣- عبر خمس أطفال عن خوفهم من ضرب الأساتذة الآخرين .
- ٤- صارت نسبة ضئيلة عن خوفها من الحيوانات أو الطام أو القصوص .

ومن تلك الأحصائية يحلص إلى أن الرسوب هو محل خوف نسبة كبيرة من التلاميذ والتلميذات.

وترى الكاتبة أن الإحباطات الأكاديمية تؤثر على كفاءة الصحة النفسية للطفل، مما يزيد من فرص ظهور بعض الإضطرابات النفسية كالخوف من المدرسة، وضعف الثقة بالنفس، والشعور بالذونية، والأعراس، الانسحابية، والعنوانية، وغيرها من الإضطرابات التي تعوق نمو نفسي طبيعي للطفل .

مبداً: أنواع الخوف وأشكاله: -

يمكن تقسيم المخاوف التي تصيب الأطفال تبعاً لتقدم نمو الطفل ولقد تم رصد مخاوف الفرد إلى المرحلة الابتدائية على الوجه التالي:

- ١- الخوف من الطام .
- ٢- الخوف من الأذى (أو الضرب) .
- ٣- المخاوف الاجتماعية .
- ٤- الرسوب في الامتحانات .

(محمد شام، ٢٠٠٩: ١٧)

ولقد صنف " دنلوب " Dunlop مخاوف الأطفال من سن ٩ - ١٢ سنة في أربع فئات هي:

- ١- فئة المخاوف الواقعية مثل سقوط من فوق السلم

٢- فئة المخاوف البعيدة مثل إلحاق حيول (مثل الأسد) الأدي
بالطفل.

٣- مخاوف غير واقعية .

٤- فئة المخاوف العاطفية .

(المرجع السابق: ١٧)

وقد أشار (أحمد عكاشة وطارق عكاشة، ٢٠١٠: ١٦٠) إلى أن هناك
عدة أنواع من استجابات للخوف وتتمثل في: الخوف من القرارة، من
الميكروبات، من بعض الحيوانات، من السفر بالطائرة أو المركب أو لقطار أو
السيارة، من الأمراض، من المكوث دخل المنزل، أو السفر لمسافات طويلة،
والخوف من الأماكن الممتعة أو الصيفة أو المرتفعة، والخوف من الإمتحانات.
ثامناً: تعريف المخاوف المدرسية:

يشير محمد غلام (٢٠٠٤، ٣٣) إلى أن الخوف من المدرسة يقصد به
الخوف الشديد والمبالغ فيه منها مع الرغبة في عدم الذهاب لطفل إليها ورفضها
ويذكر مجدي أحمد (٢٠٠٥، ٢٢٩) أن الخوف من المدرسة هو الإحجام
Reluctance أو رفض Refusal الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الرائد من
البقاء في المدرسة، ويعبر الأطفال المتخوفين من المدرسة عن هذا الإحجام أو
الرفض في صورة استحداث طبيعية أو شكلوى Complaints جسمية يفتعون
بها والديهم بإفقتهم في المنزل .

ويشير ب . ب وولمان (٢٠٠٦: ١٧٧) إلى أن الطفل * المروغاني * هو
طفل يذاتني المدرسة بصورة إعتيادية متكررة، ويهرب من المدرسة، وبعض
الأطفال لا يهربون من المدرسة إنما يهرعون تجاه شيء يخف من قلقهم .

ويعرف الخوف من المدرسة في معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم
والتعلم، بأنه رد فعل نفسي، قد يصل إلى حد رفض الذهاب إلى المدرسة نهائياً،
نتيجة لخبرات سلبية في المدرسة .

(مجدي إبراهيم، ٢٠٠٩: ٥٨٠)

التعريف الإجرائي للخوف المدرسية School Fears:

هو الشعور بالخوف من المدرسة مع اقترابه في عدم الذهاب إليها ورفضها، بسبب شعور الطفل بالخوف من الأماكن أو المواقف أو الأوصاف المدرسية، أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأعمال المتعلقة بالحياة المدرسية. تناول هذا الفصل من الدراسة الحالية عرض للإطار النظري الخاص بمتغيرات الدراسة، وقد حاولت الكتابة الإيجاز في عرض أنسب لتفكرات العملية الموضحة بما يثرى البحث العلمي؛ وهما يلي عرض لبعض الأدوات التي تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به.



الباب الثاني

منهج وإجراءات الدراسة

- أولاً: منهج الدراسة

- ثانياً: إجراءات الدراسة

○ عينة الدراسة ومواصفاتها

○ أدوات الدراسة

○ طريقة التطبيق

○ المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة

تمهيد :

يحتوى هذا الفصل على المنهج المتبع في الدراسة والإجراءات التي اتُخذت في تنفيذها، كما يحتوى على عرض مفصل للأدوات المستخدمة في الدراسة، ووصف للعبية، وسيتم ذلك وفقاً لنكتي -

أولاً: منهج الدراسة: -

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للمقارن، حيث أن الدراسة تبحث في علاقة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بالمخاوف المدرسية، وتقارن بين الذكور والإناث في درجة تلك المخاوف .

ثانياً: إجراءات الدراسة: -

١- عينة الدراسة: -

لحيترت عينة الدراسة بطريقة عشوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة .

مميزات لأختيار العينة: -

١ من خلال إطلاع للكتابة على بعض الدراسات والبحوث والمراجع التي تناولت صعوبات التعلم وجدت أن مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة من أكثر المراحل التي تنتشر بها صعوبات التعلم لدى الأطفال، كما أن بعض الفاتمين على العملية التعليمية يرون أن طينا ألا يتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستواه التحصيلي في القراءة أو الحساب، وعلى هذا الأساس يكرر من الصعب تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(عادل عبد الله، ٢٠٠٥: ٢٤)

٢- وبناء على الإحصائيات التي أشارت إليها الكثير من الدراسات العربية بوجه عام والدراسات على البيئة المصرية بوجه خاص - التي تم الإشارة إليها في الفصل الثاني من هذه الدراسة فإن أكثر

الصعوبات التعليمية إنتشاراً هي صعوبات تعلم للقراءة وصعوبات تعلم للكتابة .

(مليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٤٣-٤٥)

تلاميذ هذه المرحلة العمرية لديهم قدرة على فهم تعليمات الاختبارات التي ستطبق عليهم .

شروط لاختيار العينة: -

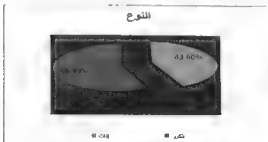
- ١- أن تتراوح أعمار أفراد العينة ما بين (٩ - ١٢) سنة .
- ٢- يقع معامل الذكاء لأفراد العينة ما بين (٩٠ - ١١٠) أي في مدى الذكاء المتوسط .
- ٣- أن يكون الوالدين على قدر الحياة .
- ٤- ألا يكون الطفل مصاب بإعاقة أو مرض مزمن وذلك بعد الإطلاع على ملف كل طفل .
- ٥- ألا يكون الوالدين منفصلان .
- ٦- ألا يكون أحد الوالدين مصاب بإعاقة أو مرض مزمن من واقع الملفات التي توضح ذلك .
- ٧- ألا يكون أحد الوالدين مسافر خارج مصر .
- ٨- ألا يكون أحد الأختوة مصاب بإعاقة أو مرض مزمن من خلال معرفة الحالة الاجتماعية للأبناء.
- ٩- أن يكون الطفل مصري الجنسية .

جدول رقم (٦)

يعرض توزيع العينة تبعا للجنس

العينة تبعا للجنس	العدد	النسبة المئوية
إناث	٩٩	٤٣,٦ %
ذكور	١٢٨	٥٦,٤ %
المجموع	٢٢٧	١٠٠ %

يتضح من هذا الجدول أن نسبة الذكور كانت (٥٦,٤ %) من العينة، وأن نسبة الإناث كانت (٤٣,٦ %) من عينة الدراسة، وفيما يلي شكل توضيحي رقم (١١) يوضح نسبة الذكور للإناث في العينة الكلية



شكل رقم (١١)

نسب توزيع الذكور والإناث من عينة الدراسة
ويعرض جدول رقم (١٠) يعرض توزيع العينة وفقاً لأنواع صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال: -

جدول رقم (١٠) يوضح توزيع العينة وفقاً لأنواع صعوبات التعلم التي يعانون منها

نوع الصعوبة	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
صعوبات تعلم قراءه	٧١	٣١,٢	٧٣	٣٢,٢	١٤٤	٦٣,٤
صعوبات تعلم كتابة	٥٧	٢٥,١	٢٦	١١,٥	٨٣	٣٦,٦
المجموع	١٢٨	٥٦,٤ %	٩٩	٤٣,٦ %	٢٢٧	١٠٠ %

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الأطفال الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة تمثل (٣١,٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة الأطفال الإناث الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة تمثل (٣٢,٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة الأطفال الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة تمثل (٢٥,١ %) من إجمالي عينة الدراسة، وأن نسبة الأطفال الإناث الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة تمثل (١١,٥ %) من إجمالي عينة الدراسة . وهما يلي شكل توضيحي رقم (١٣) يوضح توزيع العينة وفقاً لأنواع صعوبات التعلم التي يعانون منها: -



شكل رقم (١٣)

يوضح توزيع العينة وفقاً لأنواع صعوبات التعلم

أدوات الدراسة: -

للتحقق من أهداف الدراسة ومعالجة فروصها تم الإستعانة بالأدوات

التالية: -

١- اختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية (عداد/

أحمد هواف)

٢- اختبار جامعة لسيوط للذكاء غير اللفظي (عداد / طه المنستكاري)

٣- إستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي (إعداد / فائزة يوسف عبد

المجيد)

٤- مقياس المخاوف المدرسية (إعداد / الباحثة)

وفيما يلي عرض للأشوات وخصائصها ومدى كفاءتها السيكمترية .
 أولاً. مقياس تشخيص صعوبات النظم الأكاديمية في اللغة العربية (إعداد
 / أحمد عواد) ملحق رقم (٤): -

١. وصف المقياس: -

• أولاً: اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد / أحمد عواد):
 يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية وهي:

أ. اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الكلمات الأكثر من ثلاث
 أحرفه (البنود من ٦-١)

ب. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف
 أثناء القراءة (البنود من ٧-١٢)

ج. اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف
 المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة، (البنود
 من ١٣-١٨)

• وبذلك يصبح عدد البنود الإجمالي للاختبار (١٨ بنداً)، ويتكون كل
 بند من البنود على عشر كلمات، يطلب من المتعلم قراءتها ويعطى
 درجة عن كل كلمة بنظنها لطقاً سليماً .

ثانياً: اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء)
 (إعداد / أحمد عواد):

يتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية، وهي:

أ. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في المطلق
 أثناء الإملاء، (البنود من ١٩ - ٢٣)

ب. اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها
 الصحيحة أثناء الإملاء، (البنود من ٢٤ - ٢٧)

ت. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي
 بها مد أثناء الإملاء، (البنود من ٢٨ - ٢٩)

ث. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والحلطة بينه وبين حرف
 التنوين أثناء الإملاء، (البنود من ٣٠ - ٣١)

ج. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والحط بيه وبين ولو الجماعة أثناء الإملاء، (البند من ٢٢ - ٢٣)

ح. اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بال) أثناء الإملاء، (البند من ٢٤ - ٢٥)
٢. وبذلك يصبح عدد البنود الإجمالي للاختبار (١٧ بنداً) وهي عبارة عن قطع إملائية، وكل قطعة إملائية تحتوي على عشرين كلمة يتم إملائها للتلميذ، وكل كلمة يستطيع التلميذ كتابتها كتابة سليمة يعطى عليها نصف درجة .

٣. تعليمات المقياس وطريقة صححة: -

أ. عليك بقراءة التعليمات الموجودة في بداية كل اختبار قبل البدء في الإجابة على أسئلة الاختبار.

ب يصلح الاختبار لتشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي
ت. لا يتم تطبيق الاختبار كاملاً على التلميذ في جلسة واحدة، وإنما يتم في عدة جلسات حتى يكون التشخيص دقيقاً .

ث. يتم إحتساب أخطاء التلميذ في اختبار القراءة الجهرية عن طريق الملاحظة الدقيقة للقائم بالتطبيق في حصر أخطاء التلميذ، أو يتم تسجيل قراءة التلميذ على شريط كاسيت ومن خلال سماعها يتم حصر أخطاء التلميذ .

ج. يقدم للتلميذ ورق أبص مسطر ويتم تقسيمه أفقياً ورأسياً ويعطى رقم لكل قسم من أقسام الصفحة الأفقية، ويكتب فيه التلميذ ما يملئ عليه، أما الأصعدة الرأسية لتسجيل عدد أخطاء التلميذ وحساب الدرجة له .

ح. أن يكون رقم التلميذ مسجلاً على أغلفة جميع الاختبارات الفرعية، حتى لا يحدث خطأ عند حصر صعوبات الطفل في قلعة العربية .

٤. كل تلميذ يحصل على درجة لكل من (٦٠ %) من الدرجة الكلية لاختبار تشخيص الصعوبة، يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم هي جميع أبعاد الاختبار - وكل تلميذ يحصل على درجة لكل من (٦٠ %) من مجموع درجات أي من أبعاد الاختبار وفقاً لأدائه في هذا البعد فإنه يعاني من صعوبة تعلم في هذا البعد .
 الخصائص الميكومترية للمقياس: -

- صدق المقياس: -

أ. صدق المحتوى: كان أحمد عواد عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعه من المحكمين من أساتذة اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وموجهي ومدرسي اللغة العربية، وبناء على نتيجة التحكيم تم تعديل صياغة بعض الفقرات والمعارف وحذف ما لم يوافق عليه المحكمين، وتم إعادة صياغة المقياس وترتيب فقراته بناء على التعديلات المقترحة.

أ. صدق المحك: تم تطبيق مقياس التشخيصية للمرحلة الأولى (تأليف: كاتل وإعداد: عبد السلام عبد الغفار وسيد عديم) وهي الصورة التي قام بتعديلها " علي مفتاح " ١٩٨٢، على عينة للدراسة الاستطلاعية، ١٠٠ تلميذ وتلميذة، وتم إيجاد الفروق في مستويات التشخيصية بين التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية والتلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة، وذلك باستخدام اختبار - ت T-test، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين التلاميذ العاديين وبين التلاميذ المتخلفين تحصيلياً وفقاً لدرجاتهم على استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية في اتجاه التلاميذ المتخلفين التحصيل .

- ثبات المقاييس:-

١ معادلة (سبيرمان ويرلون): حسب أحمد عواد وكانت قيمة معامل الثبات = ٠,٩٩٦ وهو معامل ثبات ذال عدد مستوى دلالة ٠,٠٠١ .
معامل ألفا: وكان معامل ألفا للثبات = ٠,٩٩٧ وهو معامل ثبات ذال عدد مستوى ٠,٠٠١ ثانياً: لاختبار جامعة أسبوط الفداء طير الشلفي ((عدد / طه المبتكاري):-

وقد تم استخدام ذلك المقاييس بسبب سهولة تطبيقه وتصحيحه، وملائمته للبيئة ملحق رقم (٥) .

١. وصف المقاييس:-

أعد المقاييس ليتناسب مع اللغة العصرية التي تتراوح بين (٩ سنوات و ٢٠ سنة)، ويتكون الاختبار من ٦٠ فقرة مصور، وكل فقرة عبارة عن خمس صور أو خمس أشكال، تقع الصورة الأصلية في أقصى اليمين، ووضع حولها إطار بالحظ الثقيل، أما للصور الأربع الأخرى فقد تم تعديل ثلاثة منها تعديلاً طفيفاً مع ترك الربعة بدون تغيير لتكون مشابهة تماماً للصورة الأصلية الموجودة أقصى اليمين، وقد تم ترتيب للصور الأربعة ترتيباً عشوائياً، كما وصفت كل صورة منها أيضاً في إطار مرسوم بالحظ الرفيع، ووضع أعلى كل صورة من الصور الأربع حرف من الأحرف الأبجدية (أ، ب، ج، د)، ويطلب من المفحوص لتحديد الصورة المشابهة للموجودة في اليمين من بين الصور الأربع . وهناك ثلاثة أسئلة يشترط عليها للمفحوص، ويقال للمفحوص المدة المحددة للإجابة عن هذا الاختبار هو ١٠ دقائق فقط عندما يطلب منك الإجابة عن الاختبار، حاول الإجابة بسرعة ودقة بقدر الامكان، تستمل الوقت الممنوح لك ولا تصعب وقتاً طويلاً في الإجابة على أحد الأسئلة . وحاول الإجابة على أكبر عدد ممكن من الأسئلة.

- تكون الإجابة هي ورقة الإجابة فقط، لا تكتب أية بيانات ولا تصحح إليه علامات على أي جزء من أجزاء كراسة الأسئلة، لأنها ستستخدم بعد ذلك مع زملاء آخرين .

٢. الخصائص السيكومترية للمقياس: -

أ. صدق المقياس: -

• حسب هذه المستكافى الصدق المرتبط بالمحك: وذلك من طريق حساب الارتباط بين الأداء على هذا الاختبار وبين عدد من الاختبارات لفرعية الصنية من اختبار وكسار لقياس تكاه الرشدين وذلك على مجموعة عددها (١٠٤) وكل متوسط عمرهم (١٧,٢) سنة، وبلغ معامل الارتباط بين الاختبارين (٠,٤٥٦) وهو معامل له دلالة إحصائية عدد مستوى (٠,٠٠١) . وتفسير هذه النتائج إلى الصدق المرتفع للاختبار .

• صدق التمييز بين الأصناف الزمنية: بعد تطبيق اختبار جامعة أسبوت لتكاه غير اللعلى على عينة للدراسة الكلية (ن = ١٥٢٧) قام لباحث بمقارنة متوسط كل مجموعتين من المجموعات العمرية الثانية (مجموعة من ٩ سنوات، ومجموعة من ١٢ سنة، ومجموعة من ١٨ سنة، ومجموعة من ٢٠ سنة) على الاختبار، وكانت قيمة * ت دالة عدد (٠,٠٠١) مما يعد مؤشراً هاماً على صدق الاختبار

• صدق المجموعات المتناقضة: تم تكرير مجموعتين متناقضتين في المستوى العقلي، تكونت المجموعة الأولى من ٦٤ تلميذاً وتلميذة من مدرسة للتربية الفكرية في مدينة أسبوت، والمجموعة الثانية من تلميذ وتلميذات المدارس الابتدائية والأعدادية والثانوية والتي تتساوى مع المجموعة الأولى في متغيرات الجنس، الريف - والحضر، والمحاطة، والعمر، وكانت دلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين المتناقضتين على اختبار جامعة أسبوت لتكاه غير اللعلى تقع عدد مستوى (٠,٠٠١)، وبناء على ذلك يمكن القول بأن الاختبار قد استطاع أن يميز تمييزاً دالاً بين المجموعتين المتناقضتين، مما يعد مؤشراً لصدق هذا الاختبار .

ب. ثبات المقياس: -

حسب طه للمستكوى الثبات بطريقتين:

• طريقة التجزئة المنصية للاختبار، بلغ معامل الارتباط بين جزئي الاختبار الفردي والزوجي (٠,٧٥٩)، ويتصحح هذا المعامل باستخدام معادلة ' سبيرمان - براون ' وصل معامل الثبات إلى (٠,٨٦٣) كما بلغ باستخدام معادلة ' جتمان ' (٠,٨٦١) وهو معامل مرتفع من الثبات ومقبول .

طريقة إعادة الاختبار: تم تطبيق الاختبار على (١٤١) من طلبة وطالبات الصلبيين الثاني والثالث من المرحلة الإعدادية، وبعد مرور فترة زمنية تقدر بثلاثة أسابيع، تم إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٣٩) وهو معامل مرتفع ثالثاً: استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي (إعداد / فائزة يوسف عبد المجيد، ١٩٨٥): -

١. وصف الاستمارة: -

تتضمن الاستمارة ما يلي ملحق رقم (١): -

- أ. البيانات الأولية للطلاب وتشمل: (الاسم - تاريخ الميلاد - الجنس (ذكر / أنثى) - الذئقة - اسم المدرسة - الفصل - (للس).
- ب. مستوى تعليم الأب ويتكون من ستة مستويات هي: (أمي - يقرأ - ويكتب - شهادة أثل من الثانوية - ثانوية عامة أو ما يعادلها - شهادة جامعية - دبلوم عالي أو ماجستير)
- ج. مستوى تعليم الأم: ويخرج في نفس المستويات السابقة .
- د. مهنة الأب ووظيفته .
- هـ. مهنة الأم ووظيفتها .
- و. عدد أفراد الأسرة .
- ز. ترتيب الميلاد .
- ح. إجمالي دخل الأسرة .

وقد تم تقدير المستوى الاجتماعي - الثقافي في الدراسة الحالية بناء على ما يلي: -

- مستوى تعليم الأب والأم .

- وقد تم تقسيم نوعية بناءً على ما سبق إلى ثلاث مستويات اجتماعية

ثقافية (مستوى مرتفع - متوسط - منخفض)

حيث أن المستوى المرتفع يشمل (شهادة جامعية - ماجستير - دكتوراه)،

والمتوسط يشمل (شهادة أقل من ثانوي - ثانوية عامة أو دبلوم)، أما

المنخفض يشمل (ألمى - يتراً أو يكتب) للراشدين

رابطاً: مقياس المخاوف المدرسية (إعداد / الباحثة): -

إعداد المقياس: -

قامت الباحثة بالإطلاع على مقياسين استخدما لقياس المخاوف الاجتماعية

العامة والشائعة، وهما مقياس المخاوف الاجتماعية الشائعة (إعداد / فايزة

يوسف عبد المجيد)، وقائمة مسح المخوف المصرية للشائعة (إعداد / محمد

حسن غالم)، وذلك بهدف الاستفادة منها في بناء وإعداد مقياس المخوف

المدرسية .

١. وصف المقياس: -

قامت للكتابة بإعداد هذا المقياس لأنه لم يتم التوصل إلى مقياس مسبقاً

بقياس المخاوف المدرسية (في حدود علم الباحثة) . لذلك قامت بالكتابة ووضع

تعريف بجزئي للمخاوف المدرسية ومكوناتها، وهي ثلاث مكونات رئيسية

(مخاوف مدرسية عامة - مخاوف مدرسية متعلقة بمواقف القراءة والكتابة -

مخاوف اجتماعية مرتبطة بالمدرسة)، ويتكون المقياس من " ٤٨ " سؤالا، وبدائل

الاستجابة هي (أوافق بشدة - أحياناً - لا أوافق) وتتأخذ للدرجات (٣-١-٠) .

٢. تعليمات المقياس:

• يتم تطبيق المقياس فردياً نظراً لما يعانيه التلاميذ من صعوبات

في عملية القراءة والكتابة.

• بعد كتابة البيانات الشخصية للطلاب على المقياس في الصفحة الأولى من ورقة الإجابة، يتم قراءة التعليمات شهياً من قبل الباحث.

الهدف من هذا المقياس: هو قياس درجة ما قد تشعر به بناء على التعرض لبعض المواقف والخبرات، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥ عبارة)، ويوضح الملحق رقم (٣) تعليمات وإجراءات التطبيق.

٣. الخصائص الميكومترية: -

صدق وثبات المقياس: -

تم اختيار عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة، (١٣) من الإناث، (١٧) من الذكور، من ثلاث مدارس من "جهاز المدارس الابتدائية لعمارة" و "المدارس التجريبية" ممن يعانون صعوبات التعلم في القراءة والكتابة في المرحلة العمرية من ٩ - ١٢ سنة، وقد تم حساب الصدق والثبات للمقياس بعدة طرق على النحو التالي: -

أولاً: حساب الصدق: -

١- صدق المحكمين: -

تم عرض المقياس للمحكمين في صورته الأولية على عدد (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس في بعض الجامعات المصرية. وقد أشار المحكمين بنسبة ١٠٠% على أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله. وذلك بعد أن أضافوا مجموعة من التعديلات على بعض البنود ولتفق على إعادة صياغة البنود بصيغة المتكلم.

٢- الصدق التلازمي المرتبط بالمحتج: -

تم تطبيق مقياس المعارف الثمانية (إعداد: فائزة يوسف عبد المجيد) على العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياسين، المقياس الحالي والمقياس السابق ذكره، ووجد أنه ٠,٥٨٢، وهي دالة عند (٠,٠٠١)

ثانيًا: حساب الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بمعامل رمسي بين التطبيقين الأول والثاني ١٥ يومًا، وكانت قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٤٤)، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات .

٢- ثبات التجزئة التصفية: -

تم حساب ثبات المقياس بطريقة القسمة التصفية للمقياس الفردي والزوجي، وكانت قيمة معامل الثبات هي (٠,٧٨٧) وتم تصحيح الطول بمعاملة سبيرمان - براون فأصبح (٠,٨٨١)، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات .

٣- ثبات الاتصال الداخلي: -

الصدق الإحصائي: تم حساب معامل ارتباط ليند بالدرجة الكلية للمقياس، وبناءً عليه تم حذف العبارات (٤-٨-١٠-١٤-١٥-١٦-٢٠-٢٢-٢٣-٢٥-٢٧-٤١-٤٧) وذلك لإزاحتها الصعيف بالدرجة الكلية، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس (٣٥) بنودًا. وفيما يلي الجدول رقم (١١) ويعرض معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية

م	ثيود	معامل الارتباط	م	لبيد	معامل الارتباط
١	خاف من التعاقب على التفسير في المذاكرة	٠,٥٣٦	٢٥	أترعب عندما ألتزم وأذهب لفرقة التفسير	٠,٠٠٨
٢	يصعب علي فرق فرقدين للذهاب إلى المدرسة	٠,٤٧٣	٢٦	أرتبك عند قراءة موضوع مكتوب على السبورة أمام زملائي	٠,٧٣٦
٣	أرتبك عند قراءة كلمة أو قصيدة في الإذاعة المدرسية	٠,٤٠٣	٢٧	أرفض اللعب مع أصدقائي حرج المدرسة	٠,٧٣٤

٤	أشهر بالكتاب عدد الإشادات في مواد المدرسة	٢٨	٠,٣٠٧	أشهر بالخوف عند استلام الشهادات المدرسية / وقت إعطاء الدرجات	٠,٣٤٣
٥	ألقى يلقى عند القراءة بصوت عالي دلفي العسل	٢٩	٠,٤٢٣	تكتبي رضى عندما يطلب المعلم مني الكتابة على السبورة أمام زملائي	٠,٦٤٣
٦	من الصعب أن أكتب إحدى المدرسة بفردي	٣٠	٠,٤٤٣	أفرحني رؤية شخص غريب المنظر	٠,٥٤٨
٧	أخاف من التآخر هي موجد المدرسة	٣١	٠,٤٢٠	أرتابه عند الجلوس في الصف أمامي في العسل	٠,٤٩١
٨	أهرقا كثيرا عند طلب المعلم مني غير ذي موضوع ما	٣٢	٠,٦٦٥	أخاف من الإشادات التهويلية	٠,٥١٢
٩	أخاف أن أصل في المطريق إلى المدرسة	٣٣	٠,٢٥٥	أفقد من أن أعود من المدرسة بفردي	٠,٦١٨
١٠	أرغم حصور طابور المدرسة	٣٤	٠,١٦٥	ألقى يلقى عند مشاهدة المعلم لي وأنا لعب أثناء الحصة	٠,٥٥١
١١	أفرحني الإشادات الشعرية	٣٥	٠,٥٧٨	أكثر حصة الإسلام (الحول من الأخطاء)	٠,٤٩٨
١٢	ألقى يلقى عند عبور المطريق عند دخلي المدرسة	٣٦	٠,٣٩٧	أخاف من أن يسرقني الصوص عند المدرسة	٠,٤١٠
١٣	أخاف من لمسا الأكلت المدرسية	٣٧	٠,٦٥٥	أفرحني لشجار مع زملائي في المدرسة	٠,٦٧٧
١٤	أشهر بالصيق عند رؤية الكتاب المدرسي الكبير	٣٨	٠,٢٠٤	أكتب الكتابة باللغة العربية (الحول من الأخطاء)	٠,٥٥٠
١٥	أترعب من فكرة هجوم البلدية على المدرسة	٣٩	٠,٢١٥	ألقاه الضحك في الفرحات المدرسية	٠,٥٢٤
١٦	أخاف من قسوة المنوط في الإشادات	٤٠	٠,١٩٣	أترعب هرك من سفرة زملائي في المدرسة	٠,٦٠٤
١٧	أكتب الفرادة باللغة العربية (الحول من)	٤١	٠,٤٨٥	أكتب الكثرة بقصة الأنجليزية (الحول من)	٠,٣٥١

	(الأخطاء)			(الأخطاء)	
١٨	أهرب من صرب رسالتني لي عدد الخروج من المدرسة	٠,٢٨٦	٤٢	تأخر على فكرة التنازل/ الخلق مع أي شخص	٠,٥٤٣
١٩	أصعب من العذاب (بالصبر) من المعلم	٠,٥٠٦	٤٣	لغاف من الإمتهانات المطلوبة	٠,٤٤٦
٢٠	تجنب القراءة بتمعن الأنجليزية (لعمري من الأخطاء)	٠,١٩٣	٤٤	صعب علي كتابة موضوعات التحرير	٠,٤٩٩
٢١	قلق من رؤية المساجين	٠,٤٥٠	٤٥	قلق من أن يخطئني المجربون	٠,٤٦١
٢٢	أخاف من التنازل عن حضور الإمتهانات	٠,٢٩٢	٤٦	تتألمني وعشه عندما يتكلم المعلم بصوت عالٍ	٠,٤٣٧
٢٣	تجنب قراءة الكلمات المكتوبة بخط صغير	٠,١٢٠	٤٧	أهرب من كتابة التواريخ المدرسية (كثرة الأخطاء)	٠,١٢٥
٢٤	تألمني وعشه عند التحول في مشاكل مع المرءية	٠,٥٧١	٤٨	تتألمني وعشه عند حضور الموجهين إلى الفصل	٠,٦١٨

٤- معامل ألفا كرونباك:

تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباك وهو (٠,٧٣٣).

تطبيق أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة تكونت من (٢٢٧) تلميذ وتلميذة، من المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٢) سنة، منهم (١٢٨) تلميذة، و (٩٩) تلميذة، بشكل فردي عدا مقياس جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي، واختبار تشخيصي صفات الشخصية غير المنظورة (الإملاء).

وقد تم تطبيق مقياس "جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي" الذي استغرق تطبيقه (١٠) دقائق لكل مجموعة، ثلاث تطبيقات مقياس "تشخيص صفات الشخصية لعمري" باللغة العربية "وتم البدء باختبار تشخيص صفات الشخصية غير المنظورة (الإملاء) وتم تقسيمه على ثلاث جلسات كل جلسة (٤٥) دقيقة لكل مجموعة، ثلاث اختبارات تشخيص صفات القراءة "واستغرق (١٠) دقائق لكل حالة، ثلاث اختبارات المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة "واستغرق (٣: ٢) دقائق لكل حالة، ثلاث

مقياس "المخاوف المدرسية" * وأستغرق (٥ : ٧) دقائق لكل حالة، وقد تم تطبيق هذه المقياسين في الفترة الزمنية من شهر ديسمبر ٢٠١١ وحتى نهاية شهر أبريل ٢٠١٢ .

الصعوبات التي واجهت الباحثة:

من أهم الصعوبات التي واجهت الكاتبة أثناء التطبيق هي أحدث ثورة ٢٥ يناير في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ مما أدى إلى إقطاع للتلاميذ عن المدارس لفترة، وكانت عودتهم غير منتظمة، مما يحسن على التطبيق وترب عليه تأجيل التطبيق إلى العام التالي له . كما أن إنتشار الأنفلت الأمل وظهور أعمال البلطجة راد من مخاوف الأطفال ولذلك حاولت الكاتبة أثناء فترة بدء المقياس إضافة بعض اللبؤ إلى مقياس المخاوف المدرسية التي قد تكشف لخلط بين الخوف من المدرسة بسبب تلك الأحداث، والخوف الذي قد يواجهه الطفل من المدرسة بسبب وجود صعوبة تعليمية، كما أن الكاتبة وجدت صعوبة كبيرة في التشخيص خاصة مع كبر حجم الإختيار لتشخيص الصعوبات التعلم؛ مما لشعر الأطفال بالمال وعدم الرضة في استكمال التطبيق لذلك تم تقسيمه على عدة جلسات . أساليب المعالجة الإحصائية: -

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية في الدراسة . -

- معامل ارتباط بيرسون .
- معامل ألفا كرونباخ .
- معامل سبيرمان بيرسون .
- اختبار " ت " T-test للفروق بين المجموعات المعثلة .

ثم عرض تفاصيل اختبار عينه الدراسة ومواسماتها، والأنوات التي تم لأستعمالها بها في الدراسة، ومدى كفايتها الميكومترية، والتي تم استعمالها للتحقق من فروض الدراسة .



مقياس المخاوف المدرسية

تعليمات التطبيق

تأكد من ملئ بالمثلث -

اسم المدرسة . . . الصف الدراسي

اسم الطالب الم . . . تاريخ الميلاد

الحس التاريخ *

سألني عليك مجموعة من المواقف والقصص والخبرات التي قد نسب لك الخوف ،
من فضلك بعد سماع كل عبارة صم علامة () تحت التعبير النسب عن درجة
الخوف أنتص جهلاً لم أحب إجابة واحدة على كل عبارة ، مع العلم أنه لا توجد
إجابة صحيحة وأخرى خطأ ، وأن هذا المقياس ليس له علاقة بالإعجابات المدرسية
ولا يوجد درجات فيه، تأكد من الإجابة على كل العبارات ولا تترك أى عبارة
بدون إجابة.

م	الحدث	أولاً كثيراً	أحياناً	لا أوافق
١	أحاف من العقاب على التقصير في المذاكرة			
٢	يذهب علي فراخ الولدين للذهاب إلى المدرسة			
٣	أرثك عند قراءة كلمة أو قصيدة في الإذاعة المدرسية			
٤	قلبي يذق عند القراءة بصوت عالٍ حاصل العسل			
٥	من الصعب أن أذهب إلى المدرسة بمفردي			
٦	أحاف من التأخر عن موعد المدرسة			
٧	أحاف أن أصل الطريق إلى المدرسة			
٨	تفرغني الإختبارات الشفهية			
٩	فسي يذق عند عبور الطريق عند دخالي المدرسة			
١٠	أحاف من سريان الأدوات للمدرسة			
١١	أنتحب القراءة باللغة العربية (لحوق من الأخطاء)			
١٢	أعرب من ضرب زملائي لي عند الخروج من المدرسة			
١٣	أحاف من العقاب (بالضرب) من المعلم			
١٤	ألتق من رؤية المساحين			
١٥	تتأني رغبته عند الدخول في مشاكل مع الآخرين			

١٦	أرثيتك عند قراءة موضوع مكتوب على السبورة أمام زملائي		
١٧	أشعر بالخوف عند استقبال الشهادات للدرسة / وقت إعلان الدرجات		
١٨	تتابع رغبة عندما يطلب المعلم من الكتابة على السبورة أمام زملائي		
١٩	نمضي رؤية شخص غريب للنظر		
٢٠	أرثيت عند الجلوس في الصف الأمامي في المصل		
٢١	أحاف من الإمتحانات التحريرية		
٢٢	أقلق من أن أعود من للدرسة بمعدى		
٢٣	ظنني يدي عند مشاهدة المعلم لي وأنا لعب أثناء الحصة		
٢٤	أكرة حصة الإملاء (لحقوني من الأخطاء)		
٢٥	أحاف من أن يسرقني للتصوي عند الدراسة		
٢٦	يمرعي الشجار مع زملائي في للدرسة		
٢٧	أجنب الكتابة باللغة العربية (لحقوني من الأخطاء)		
٢٨	أحاف التعاب في الرحلات للدرسة		
٢٩	أصيب عرقاً من سحرية زملائي في للدرسة		
٣٠	تلفظني فكرة الشجار مع أي شخص		
٣١	أحاف من الإمتحانات المفاجئة		
٣٢	صعب علي كتابة موضوعات التصوير		

			أُذِنَ مِنْ أَنْ يَتَكَلَّمَ الْفَرَسِي	٣٣
			تَتَابَعِي رَعِشَهُ عِنْدَمَا يَتَكَلَّمُ لِلْعَلَمِ بِصَوْتٍ عَالٍ	٣٤
			تَتَابَعِي رَعِشَهُ عِنْدَ حُضُورِ الرَّجُلِ إِلَى الْفَصْلِ	٣٥

اختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية
في اللغة العربية
اعداد / أحمد عواد

أولاً : الاختبار لتشخيص صعوبات القراءة

بيانات السمية .

الإسم	أخى	المدرسة
تفوق الدراسة	العدم الدراسي	
تاريخ الميلاد	العمر	
تاريخ التطبيق	رقم التلميذ في الإختبار	
القائم بالتطبيق	التخصص	

تعليمات

1 - هدف الاختبار تشخيص صعوبات القراءة وهو مكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية كالآتي :

أ- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة.

ب- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

ج- اختبار تشخيص الصعوبة في مطابقة الطول المناسب لحرف اللد وذلك بالنسبة للكلمات التي يبدأ بها أثناء القراءة.

2 - مدة تطبيق هذا الاختبار بجميع أفرعه (10) دقائق

3- عليك بقراءة مجموعة الكلمات أو العبارات الموجودة أمام كل سؤال قراءة جهرية بأسرع ما يمكن ، ودقة لأن الزمن محسوب عليك

4- إذا انتهيت من قراءة أي سؤال فلا تستقل لمدي يديه قبل أن يزداد لك بعد ، واعلم أنخطائك محسوبة عليك ، وكذلك طريقة إخراجك للحرف من بين شفتيك أنه يعلق بكلمة

5 - ألا توقف عن القراءة ، ولا تغلق الصفحة قبل أن تسمع النداء بالبدء في قراءة أسئلة الإختبار

3 - احبار تشخيص الصعوبة في بعض الطول الثالث خرب لله وثالث بالسة
للكتبات التي بها ده لثاء القراءة

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الاخطاء	الدرجة
(13)	شمام - سلمات - ملهمات - هلمات - زواعف - رهبان - ماتم - مائر - اعمى - اثنى		
(14)	امال - ادراج - امزازن - مساج - اقتصارات سلام - ايسل - انش - ايت - اصدقاء		
(15)	مستعوى - سيبهوى - براكوى - معور - رموزل - لهوى - سعدى - رهوى - معور - ريزون		
(16)	زواج - دوى - مصرون - محروط - يساوى - لهوى - لهوىون - يلقاوى - يلوحيون		
(17)	رحيم - تكير - تصيل - سريد - مستطيل هديل - تصوى - تصوىع - ترتبه - تشريع		
(18)	لقصويل - ثعير - جوجهر - ممشويل - يستير - بطيح - ثعير - ييش معير - ثويو		

ثانياً ، إختيار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) :

بيانات أساسية.

الإسم : الجنس : المدرسة :

الفرقة الدراسية : العام الدراسي :

تاريخ الميلاد : العمر :

تاريخ التطيق ولم اقلع في الإخبار :

القائم بالتطيق التخصي :

تعليمات

1- هذا الإخبار لتشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء)، وشكود من مجموعة من الإختبارات الفرعية كالآتي.

أ- احذر تشخيص صعوبة التعرف بين الأحرف الشابهة في النطق أثناء الإملاء، (الأسئلة من 19 - 23)

ب- إخبار تشخيص صعوبة التعرف بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء، (الأسئلة من 24 - 27)

ج- إخبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف اللد بالسة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء، (الأسئلة من 28 - 29)

د- إخبار تشخيص الصعوبة في كتابة التوين والخط به وس حرف التون أثناء الإملاء (الأسئلة من 30 - 31)

هـ- إخبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل لأخر بالو والخط به وبين واو الجماعة، (الأسئلة من 32 - 33)

و- إخبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف للخط بهاء آخر في الكلمات المعروفة (بال)، أثناء الإملاء، (الأسئلة من 34 - 35)

2- عليك بكتابة كل فقرة تمى عليك كتابة صححة وبدقة وحدوث ألا تشكو من اعلم، وعلم أن الخطئك محسوبة عليك وكل فقرة بها رمز محدد

3 لاحظ أن كل مقبرة لها مكان محدد لكتابتها كما سيظهر منك ولا تضع مقبرة في مكان مقبرة أخرى.

والآن انفس الصفحة واستعد لبدء في الكتابة حين تسمح السماء بالبدء في الكتابة.

1- اختيار شخصين صغرة الصغرة هي الأحرف المتشابهة في النطق البدء بالإملاء.

رقم سؤال	محتوى السؤال	عدد الاجابة	الدرجة
(19)	هذا الثوب الجميل تلبسه ثريا ، عند الذهاب إلى المدرسة ، وتظهر به أثناء الاحتفال بتوزيع الجوائز على المتفوقين فيسرع به المتفوقون		
(20)	يعوم بعض التلاميذ باستعمال طيلة المدرسة أسماء طباير الصياع - فتصدر الاسماء الطيبة أثناء سهر التلاميذ واستمعين إلى الحيات		
(21)	يظهر القمر مبيرا في الليل فينشر النور في كل مكان - فيسعد به المتفوقون في المراتك أثناء التحرك لقضاء مصالحهم		
(22)	يسعد المتفوقين بمرارة ثم ربح أشي يظهر بمظاهر مشرفة تملأها وحلمها ويؤدي ذلك إلى سرور الناظر و التلاميذ و يدفع من روحهم الثمينة.		
(23)	هل تعلم أن زهدة الاداء من التوجيهات القرآنية هي قوة التمسك على التمسك السليم ويعد ذلك من جهة رئيسة باستمرار		

2. احتار تشخيص صعبة الفرق بين الهيرت ورومها في أمكانها الصحيحة أثناء الإملاء .

- أكتب ما يلي عليك بحظ واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
(24)	يستل الإستمع الشعوب و ينهب ثروتها و يسلب أهلها بطورة مدبرة و أسلوب رذل و اساء للمسلمات الأفراد الشعب سواء في السراحي العصية أو الاقتصادية		
(25)	قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر " وتؤمن بالقدر خيره وشره.		
(26)	لأن رعاية المسلمين لتحقيق الحيوان سمعوا وغير الأسد و زفرقة الصقائر في حديق الجبل و عوله الضيف و لقاء البوابة أمامهم سمعوا برير الطائرات.		
(27)	- كرم الله الإنسان على جميع المخلوقات - الإستعمال الجهد لتقرشاة يستل على أساس - الاهتمام بمطافئك شيء ضروري - "لنا ولهمنا مستبح لك"		

3 احبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الدالة لكلمات التي بها مد أثناء الإملاء

- اكتب ما يلى عليّ بحظ واضح

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
(28)	في السنة إنس عشر شهرا ، وفي كل شهر ثلاثون يوما ، وفي كل يوم أربع وعشرون يوما ، وفي كل ساعة ستون دقيقة.		
(29)	اجتمع الملوك والرؤساء للمعروف في مؤتمر إسلامي كبير بالكوييت كي يتوصلوا إلى حلول طيبة لمصالح المسلمين جميعا في كل مكان.		

4 احبار تشخيص الصعوبة في كتابة التوين و خلط به وير حرف الون أثناء الإملاء

- اكتب ما يلى عليّ بحظ واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
(30)	قرأت رسماً متديداً - كيمت لوباً جديداً - عصمت عملاً جديداً - تكلمت عبراً و جدياً - شريت ماما وليتاً - أمتت بمحمد نبياً ورسولاً و أدياً		
(31)	هذا عصفور ، له شكل جميل - و ريش كثير - ولهاً طويل - وشفاره القصير - وصوته رغيماً - يطير فوق الأشجار و بين الأغصان بسرياً و بشراح		

5 اختيار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع لتمثل الآخر بالواو والخلف
بينه وبين واو الجماعة

- اكتب ما يملأ عليك بخط واضح :

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
(32)	- لإيهن الصناديق يسمو بهاصبه إلى أعلى الدرجات - ترسو التسمن للملافة بالشرب من مهبة الاسكندرية		
(33)	- للرهر اشكال و الورق ترهو بالمسائي نهب محمد إلى الطبيب - يشكو له من صداع في رأسه - فكشده عليه الطبيب، وكاتب له وصفة الملاج فكتلا له / أريدو قباغ تنضيفي		

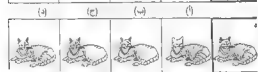
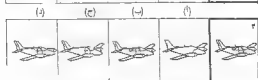
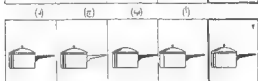
6 اختيار تشخيص الصعوبة في كتابة الألف الملحق بباء الجذر في الكلمات
المعرفة (بال)

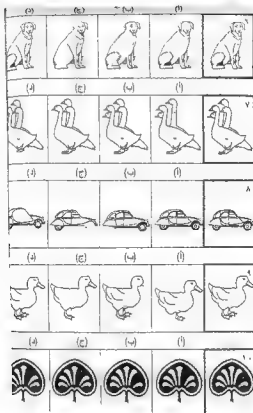
- اكتب ما يملأ عليك بخط واضح :

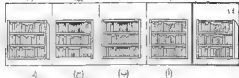
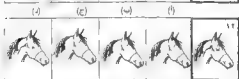
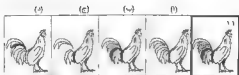
رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
(34)	العبث مع زملاكي مبهارة بالفكرة - و أشاء الكباراة جعتني فكرة فزويحت حارس للرسم و أودعت الكرة في شبلكه فوباني زملائي بالعباب		
(35)	الإستخدام بالرسم كمجهود من أساسيات علم الهندسة فتند يكون الرسم بالمسطرة و القلم الرصاص - أو بالمدرجبار وأنتقم الرسماس - ونقاس الزوايا بالمثلثة		

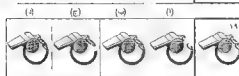
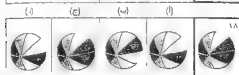
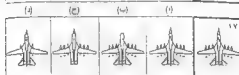
اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي

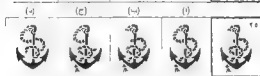
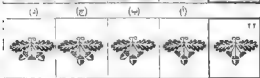
اعداد / طه المستكاوي

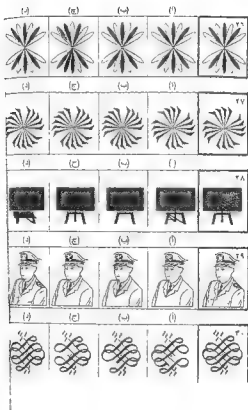


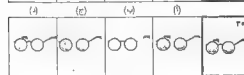
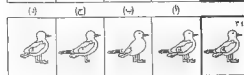
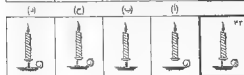


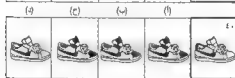
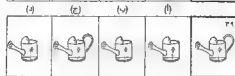


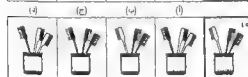
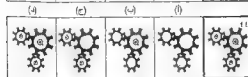
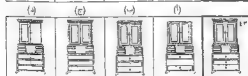
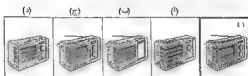


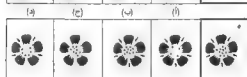
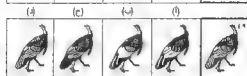
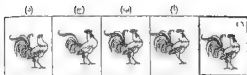


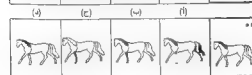


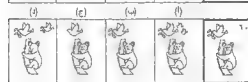
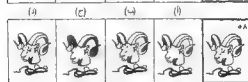












استمارة المستوى الإجتماعى الثقافى

اعداد / فائزة يوسف عبد المجيد

- الاسم : المدرسة :
- الفصل : تاريخ الميلاد : ... / ... / السن :
- الجنس : ذكر _____ (....)
 أنثى _____ (....)
- مستوى تعليم الأب : أمي (.) يقرأ ويكتب (.) أقل من المتوسط (...)
 متوسط (...) شهادة جامعية (...)
- مهنة الأب بالتفصيل :
- مستوى تعليم الأم : أمي (...) يقرأ ويكتب (..) أقل من المتوسط (..)
 متوسط (...) شهادة جامعية (...)
- مهنة الأم بالتفصيل :
- عدد أفراد الأسرة : إجمالي (..) عدد الأخوة : نكور (.) إناث (.)
 ترتيب ولادتك في اسرتك (بين اخوتك) :
- إجمالي دخل الأسرة :

المراجع

لؤلؤ: المراجع العربية

- ١- ابن منظور (١٩٩٥) : لسان العرب ، بيروت ، دار بيروت للطباعة والنشر .
- ٢- أحمد أحمد حواد (٢٠١١) : منطل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال : اختبارات ومقاييس ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- ٣- أحمد عبد الله العلى (٢٠٠٣) : الطفل ومهارات القراءة : إشكاليات القراءة الآتية وتكنولوجيا التعليم - (عدد قارئ جيد في مجتمع معاصر ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .
- ٤- أحمد عزت راجح (١٩٧٩) : أصول علم النفس ، ط٢ ، الإسكندرية : دار المعارف .
- ٥- أحمد عكاشة (٢٠٠٢) - الطب النفسي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦- أحمد عكاشة ، وطارق عكاشة (٢٠١٠) - الطب النفسي المعاصر ، ط ١٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٧- أحمد محمد الرعى (١٩٩٤) : الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال ، صدعاء : دار الحكمة لبيانية .
- ٨- أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١) : منطل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية : الأسباب - التشخيص - العلاج ، ط١ ، عمان : دار المسيرة
- ٩- إلياسي عبد العزيز (٢٠٠١) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، القاهرة : دار الكتب.
- ١٠- نور محمد لثركاوى (١٩٨٨) : التعلم نظريات وتطبيقات ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- ١١- أيمن محمد السيد محمد شحاتة (٢٠١٠) : المخاوف الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى عينه من أطفال المرحلة العمرية من (١٠ - ١٤) عامًا، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم دراسات البسيطة للأطفال، جامعة عين شمس .
- ١٢- إيهاب كامل (٢٠٠٨) : نصائح التربية أهبانا ، القاهرة : الدار للدراسات .
- ١٣- عبد الوهاب (٢٠٠٦) . مخاوف الأطفال ، ترجمة . عبد العزيز القوصي ، محمد عبد الطاهر الطيب ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٤- باربرا لاجلر (١٩٩١) : منخل إلى نظريات الشخصية ، ترجمة . همد بن عبد الله التليم ، الرياض : دار الحارثي للطباعة والنشر .
- ١٥- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم ، كنية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .
- ١٦- تيمير مطح كحولته (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم والخطأ العلاجية المقترحة ، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع .
- ١٧- جابر عبد الحميد (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ١٨- جان كاستور (١٩٩٧) : اللعب والتعلم ، ترجمة محمد دنيا ، مجلة للتربية تصدرها اللجنة الوطنية المصرية للتربية والثقافة والعلوم ، ع٢٢ ، ص: ٢٧٩ - ٢٨٧ .
- ١٩- جمال محمد سعيد عبد الحى (١٩٩٦) : آراء علماء النفس في الخوف ومثبطاته ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
- ٢٠- حامد عبد السلام زهرلى (١٩٧٢) : قاموس علم النفس ، القاهرة : دار شهاب للطباعة .

- ٢١- عبد القدر ، وفرج طه (١٩٩٣) : مصطلح الخوف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، القاهرة . دار معاد الصباح للنشر .
- ٢٢- حسين نوري اليسرى (٢٠٠٦) : صعوبات التعلم الخاصة ، ط١ ، لبنان : الدار العربية للعلوم .
- ٢٣- هدى محمد ياسين ، وفاطمة حطفى محمود (١٩٩١) . المخاوف الشائعة لدى الأطفال بين التشخيص والتعديل ، حواشي كلية البساتين ، جامعة عين شمس ، مج ١٦ ، ع ١ ، ص ٢٨٩ - ٣٣١
- ٢٤- حنيجة أحمد محمد السباغى (١٩٩٩) : " دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن " ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- ٢٥- رحاب محمود محمد صتيق (١٩٩٩) : " المخاوف المرضية الناتجة عن التهديد اللفظي لدى أطفال الروضة " ، رسالة ماجستير منشورة ، المكتبة العلمية للمركزية ، جامعة الأسكندرية ، كلية التربية .
- ٢٦- رياض دايل العيسى (١٩٩٥) : " دراسة كينيتيكية للبيئة النفسية للأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية في المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- ٢٧- ركوبا الشربيني (٢٠٠٠) : المشكلات النفسية عند الأطفال ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٢٨- سالم أحمد عبد القدر (٢٠٠٥) . " الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا " ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٢٩- سامية حسين أحمد مقلد (٢٠٠٢) : دراسة ارتباطية للمخاوف الشائعة عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات في المرحلة

- العصرية من (٤ - ٨ سنوات) ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،
معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- ٣٠- سلمى الأنصاري (١٩٨٩) : ' بعض الجوانب النفسية وغير
النفسية لدى المتأخرين وغير المتأخرين في القراءة والعمل
المرتبطة بالتأخر القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي بأسوان ' ،
رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- ٣١- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٧) : المخ وصعوبات التعلم
رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي ، ط١ ، القاهرة ،
مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٣٢- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم وأحوالها..
حدود فاصلة ، مجلة الطب النفسي الأسلامي (النفس المطمئنة) ،
القاهرة : الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية ، ع٩٠ ، مايو
، ص: ٣٦ - ٣٧ .
- ٣٣- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : للمرجع في صعوبات التعلم
الانتمائية والأكاديمية ، ط١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- ٣٤- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ أ) . المرجع في التربية
الخاصة المعاصرة نحو الإحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع
وأفاق المستقبل ، ط١ ، الإسكندرية - دار الوفاء لنشر الطباعة
والنشر والتوزيع .
- ٣٥- سماح السيد المتوالي منات (٢٠٠٨) : ' دراسة وصفية عن حصر
القراءة في المدارس الابتدائية ' ، رسالة ماجستير ، كلية طب ،
جامعة عين شمس .
- ٣٦- سمر روى فيصل (١٩٩٦) . مشكلات القراءة لدى الأطفال
العرب - مجلة الكويت - ع١٤٨ - الكويت ' كلية الأعلام .
- ٣٧- سميرة البدرى (٢٠٠٥) : مصطلحات تربوية ونفسية ، ط١ ،
صان : دار الثقافة .

- ٣٨- سيد محمد سليمان (٢٠٠٥) : مشكلات الخوف عند الأطفال ، ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٣٩- سهير إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠٤) : المخوف وعلاقتها بالثوفاق النفسى والاجتماعى لدى أطفال المرحلة المصرية من (١٢ - ١٦ سنة) ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطلولة ، قسم للدراسات النفسية ، جامعة عين شمس .
- ٤٠- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنطو المصرية .
- ٤١- السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم . تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط٢ ، القاهرة . دار الفكر العربى .
- ٤٢- السيد عبد الحميد صلاح أبو قلح (٢٠٠٩) : دراسة مقارنة لخصائص الإدراك البصري لدى مجموعتين من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم للكتبة والعائدين ، مجلة دراسات نفسية ، مج ١٩ ، ع ١ ، ص ٣٩ - ٧٧ .
- ٤٣- شارلز شيفر ، هورلد ميلمان (١٩٨٩) : مشكلات الأطفال والمرافقين وأساليب المساعدة فيها ، ترجمة : نسيمة دارود عريه حدى ، ط١ ، صان : الجامعة الأردنية .
- ٤٤- صباه سيد أحمد برعى سيد أحمد (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج علاجى لصعوبات التعلم فى الكتبة (الديسجرافيا) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، كلية السات ، جامعة عين شمس .
- ٤٥- صلاح صميرة على محمد (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتبة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة ،

رسالة دكتورة (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطبولة -
جامعة عين شمس .

٤٦- ضياء الدين حسنى موسى (٢٠٠٦) . " صعوبات تعلم قراءة
وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجى اللغة والدارسين باللغة
العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير (غير
منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطبولة - جامعة عين شمس .

٤٧- ضياء الدين مطاوع (٢٠٠٠) : " فعالية الألعاب الكمبيوترية فى
تحصيل التلاميذ مصرى القراءة (النسكسيين) لبعض مفاهيم
العلوم بالمرحلة المتوسطة فى المنطقة العربية السعودية " ،
التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج ٣ ، ع ٢ .

٤٨- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) : الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات
للتعلم ، مجلة كلية التربية، ع ٤٣ ، قرأنيق .

٤٩- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) : المؤشرات الدالة على صعوبات
التعلم لأطفال الروضة ، القاهرة: دار الرشاد

٥٠- عبد الباسط متولي حصر (٢٠٠٥) : التفكيرى العلاجى لصعوبات
التعلم والتأخر الدراسى، الكويت . دار الكتب الحديث

٥١- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) : سيكولوجية ذوى الإحتياجات
الخاصة (المفهوم والفئات) ، ج ١ ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة زهراء
الشرق .

٥٢- عبد الرحمن على بنوى محمد (٢٠٠٧) : " أثر برنامج قائم على
نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات التعلم لذوى
صعوبات تعلم اللغة العربية " ، رسالة دكتورة (غير منشورة) ،
معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٥٣- عبد العزيز القوسى (١٩٨١) . نفس الصحة النفسية ، ط ٩ ،
القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

- ٥٤ عبد المطلب أمين التريطى (٢٠٠٥) . سيكولوجية ذوى
الأحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم، ط٤ ، القاهرة : دار الفكر
العربي .
- ٥٥ عبد الصاصر أنيس عبد الوهّاب (١٩٩٣) : "دراسة تحليلية لأبعاد
المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم
بالحنلة الأولى من التنظيم الأساسي" ، رسالة دكتوراء (غير
منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- ٥٦ عبد الوهّاب محمد كامل (١٩٩٤) . الخصائص
التربوي سيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوى الخلل الوظيفي البسيط
بالمخ ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٨٤، ص٢٨ - ٥٠ .
- ٥٧ علاء الدين كفاي (١٩٩٧) : الصحة النفسية ، القاهرة : هجر
للطباعة والنشر .
- ٥٨ علاء محمود الشحرورى (١٩٩٩) : " المخاوف المدركة فى
الفصل الدراسي وعلاقتها بالتوافق والعدوان لدى تلاميذ الحلقة
الثانية بالتعليم الأساسي " ، مجلة أبحاث النفسية والتربوية ،
مج١٥، ص١٢٧ - ١٦١ .
- ٥٩ على راجح بركات (دكت):
- ٦٠ عمرو حسن أحمد (٢٠٠٨) : كيف نتخلص من الخوف ؟ ،
المنصورة : مكتبة جزيرة الورد .
- ٦١ شادة محمد عبد الغفار (٢٠١٠) . " العلاقة التنبؤية بين القدرة
التنظيمية وكفاءة الكتابة لدى عينة من طلاب المدرس الابتدائية " ،
حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية ، الحولية السادسة ،
لرسالة الخامسة ، جامعة القاهرة، كلية الآداب .
- ٦٢ فايزة يوسف عبد المجيد (١٩٨٩) : " المخاوف الشائعة لدى
التلاميذ المصريين فى المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة بين أبناء
الريف والحضر) " ، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- ٦٣- فتحى السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاى (١٩٨٨) :
سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ،
ط٣ ، فكريت : دار القلم .
- ٦٤- فتحى مصطفى لزيات (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم ، ط١ ،
القاهرة : دار النشر للجامعات .
- ٦٥- فتحى مصطفى لزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم - الأسس
النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط١ ، القاهرة - دار النشر
للجامعات .
- ٦٦- كريم عويضة مشار (١٩٩٤) : العوامل المرتبطة بصعوبات
التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدراها المعلمون ، مجلة
كلية التربية ، ع ١٨ ، ح ٣ ، جامعة عين شمس .
- ٦٧- كثير فهم (١٩٨٨) : الاضطرابات النفسية للأطفال ، القاهرة :
مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٦٨- كيرك وكالست (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والعمالية ،
ترجمة : ريدى السمرطاوى ، عبد العزيز السمرطاوى ، الرياض :
مكتب للمصححات الذهنية .
- ٦٩- مجدى أحمد محمد عبد الله (٢٠٠٥) : الاضطرابات النفسية
للأطفال : الأعراض والأسباب والعلاج ، الإسكندرية ، دار المعرفة
الجامعية .
- ٧٠- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٩) : معجم مصطلحات ومفاهيم
التعليم والتعلم ، ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٧١- محب عبد الفتاح عبد قهار الشيوخ (١٩٩٨) : أسباب العقاب
المدرسى كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالخوف والتحصيل
الدراسي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا
للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٧٢- محمد الحرلى (١٩٨١) . قاموس التربية ، بيروت دار العلم
للمتلين .

- ٧٣- محمد حسن شاتم (٢٠٠٤) ، مخاوف الأطفال وكيف نتعامل معها ، الإسكندرية : المكتبة المصرية .
- ٧٤- محمد حسين (١٩٩٢) : الخوف المرضي وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلي ، مجلة علم النفس ، مج ٦ ، ع ٢٢ ، ص٤٧ - ٩٤ .
- ٧٥- محمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠١) : دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة ، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج ١ ، ص٢٨٥ - ٢٣٤ .
- ٧٦- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) : مشكلات الطفل النفسية ، القاهرة : دار الفكر الجامعي .
- ٧٧- محمد علي كامل (١٩٩٦) : سيكولوجية القنات الخاصة ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٧٨- محمد مؤيد عبد الباقي (١٩٩٤) : المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم بحاشية المصحف الشريف ، القاهرة : دار الحديث .
- ٧٩- مروى سالم سالم محمد (٢٠٠٨) : " الخصائص المعرفية واللامعرفية للفرقة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي العائدين ونوى صعوبات الفهم للقرائي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- ٨٠- مصطفى فهمي (١٩٦٧) : الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، ط٢ ، القاهرة : دار الثقافة .
- ٨١- المعجم الوجيز (١٩٩٤) : مجمع اللغة العربية ، طبعة حاصلة بوزارة التربية والتعليم .
- ٨٢- ملاك جرجس (٢٠٠٠) : سيكولوجية الطفولة ، مخاوف الطفل وعدم ثقته في نفسه وأسبابها - الوقاية منها - علاجها ، الإسكندرية : مكتبة المحبة .

- ٨٣- منى إبراهيم النويدى (٢٠٠٥) . صعوبات القراءة والكتابة :
تخصيصها واستراتيجيات علاجها ، ط١ ، القاهرة : مكتبة زهراء
الشرق .
- ٨٤- مها أبو حطب (١٩٩٤) . "دراسة المخاوف الشائعة بين أطفال
المدارس فى المرحلة العصرية من ٨-١٢ سنة " ، رسالة ماجستير
(غير منشورة) ، معهد دراسات العليا للطفولة ، جامعة عين
شمس .
- ٨٥- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم والتعلم العلاجي
، ط٢ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
- ٨٦- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي المعاصر
، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٨٧- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١) . التعلم المدرسي ، بحوث
نظرية وتطبيقية فى علم النفس ، القاهرة : مكتبة النهضة
المصرية .
- ٨٨- نعيم مصطفى زبور (١٩٩٠) . دراسة فى سيكولوجيات
المخاوف لدى عينه من الأطفال، مجلة علم النفس ، ع١٦ ،
ص٢٢-٣٧ .
- ٨٩- هدى عبد الله (٢٠٠٤) : أطفالنا وصعوبات التعلم ، للرئيس :
دور الشجرة للشر والتوزيع.
- ٩٠- هلا السعيد (٢٠١٠) : صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق
والعلاج ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- ٩١- هيلين روم (١٩٨٦) : مخاوف الأطفال ، ترجمة : السيد محمد
حبرى ، عبد العزيز القوصى ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة النهضة
المصرية .
- ٩٢- وديع صفوت مختار (٢٠٠٥) : سيكولوجية الطفولة : دراسة
تربوية نفسية فى الفترة من عامين إلى اثني عشر عاماً ،
القاهرة: دار هريب .

- ٩٣- وليد الحولى (١٩٧٦) : الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي ، القاهرة : دار المعارف .
- ٩٤- وليد السيد خليفة + مارك على عيسى (٢٠٠٧) : كيف ينظم المخ ذو الاضطرابات السلوكية والوجدانية ، الإسكندرية : دار الوفاء لنديا طباعة والنشر .

ثانياً : المرجع الأجنبية

- 95- Amens, B. (1977) Learning Disabilities – Time to check our road- maps. Journal of Learning Disabilities .
- 96- Bateman, B. (1964) : Learning Disabilities , yesterday today & tomorrow Exceptional children , 31.167-176
- 97- Bateman B.D. (1965) An – Educators view of a diagnostic approach to Learning Disorders , Journal of Helimuth (ED) learning disorders, Vol 1, pp. 219 – 239 .
- 98- Charles, B & Edward C. (2001) Corsini Encyclopedia of psychology and Behavioral science , Merril publishing co.
- 99- Christine H. (1986) · Child Development , west publishing co.
- 100- Crouch, L & Jakabecy, J (2007) Dysgraphia How it affects student performance and what can be done about it teaching . Exceptional children plus, 3(3) an Articles retrieved [date] from

<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol13/iss3/art5>

- 101- Delfos, Martine F. (2005) : **A strange world – Autism , Asperger's syndrome and PDD – NOS : A Guid for partner , professional carers , and people with AsDs** London , GBR Jessica kingsley publishers .
- 102- Denel, (1995) : **Developmental Dysgraphia and Motor skills Disorder** . Journal of child neurology Vol. 10, supp 1, pp. 56 – 58 .
- 103- Ebrahim, A. (1992) **Education of children and adolescent with learning disabilities** New York , Macmillan publishing co.
- 104- Fletcher, M (2006) : **Learning Disabilities from identification to inter vention** New York Guifford publication chapter 9
- 105- Frierson, E. & Barbe, W (1976) **Educating children with learning disabilities** , New York , Meredith .
- 106- Graham, s (1997) : **Dysgraphia in children : Lasting psychomotor Deficiency or transient developmental delay.** Journal of experimental child psychology, 67, pp. 164 – 184.
- 107- Hammill, D (1990) “ **On Defining Learning Disabilities An Emerging to other Personality Disposition** “ . British Journal of Educational psychology , 68 .

- 108- Hamstra, et al. (1993) “ **Alongitudinal study dysgraphia handwriting in primary school “** , Journal of learning disabilities , (10) pp. 689 - 699
- 109- Harre, R. & Lamb (1983) **The Encyclopedic Dictionary of Psychology** . London : oxford press.
- 110- Jenni, B. (1997) : “ **School Phobia : How home-school collaboration can handel this frightful dragon**” , school counselor , Jan97 , Vol 44, Issue 3, p206 .
- 111- Kappers, E. (1997) : “ **Out Patient treatment of dyslexia through simulation of the cerebral hemispheres “** . Journal of learning disabilities , vol. (30), NO.(1), P.P. (202) .
- 112- Learning Disabilities Association of America (2004) “ **Reading Methods and Learning Disabilities “** . http://www.idantl.org/about_id/teachers/teaching_not.asp. 17/11/2008 .
- 113- Lerner, W. (2000) : **Learning Disabilities : theories Diagnosis and teaching strategies** 8th Ed Boston , New york Houghton Mifflin co .
- 114- Lerner, A J. (2001) **Dictionary of Neurological signs : Clinical Neurosemiology** . kluwer Academic publishers .
- 115- Lerner, J (1997) : **Learning disabilities**, 7th ed N Y. Houghton Mifflin co .

- 116- Melania, (1991) . **Treatment of school phobia : An anecdotal case study** , west virginia universty . DAI – A 53/01, p. 121, Jul 1992 .
- 117- Ohlson, (1978) **Identification of specific Learning Disabilities** . champagn, research press co.
- 118- Orgiles, Espada, Garcia-Fernandez, Mendez, (2009). **Relationship between school fears and separation anxiety symptoms in children** Revista Mexicana de Psicologia. Vol.26(1), Jan 2009, pp. 17-25.
- 119- Orgiles, Espada, Mendez, Garcia Fernandez. (2008) **“Fears school children of divorced and not divorced”**.International Journal of Clinical and Health Psychology. Vol.8(3), pp. 693-703.
- 120- Peter Muris, & Harald Merckelbach (1998) : **How serious are common childhood fears ?** , Department of psychology , maastricht universty , Netherlands .
- 121- Polloway, E (1997) **Mental retardation and Learning Disabilities** Applied issue's Journal of Learning Disabilities , Vol 30, No. 3 , pp. 297 308.
- 122- Raskind, M. (1993) : **Assistive technology and adults with learning disabilities : A blueprint for exploration and advancement** Learning Disability Quarterly .

- 123- Sturm, M. & Rankin – Erickson, L. (2002) · **Effects of Hand-Drawn and Computer-Generated concept mapping on the Expository writing of middle school students with Learning Disabilities** Learning Disabilities research & practice, Vol 17, No. 2, pp. 124 – 139 (16) .
- 124- Weiss, L, Rosenblum, S & Parush, S. (2004) **Handwriting Evaluation for Developmental Dysgraphia : process versus product** Reading and writing An Interdisciplinary Journal, V17, n5, p 433 – 4558 .
- 125- Wilson, M. (1972) : **Diagnostic and remedial Reading for classroom and clinic** , 2nd edition, Columbus, Ohio, merri publishing co.
- 126- Winter. (2003) **Asperger syndrome : what teachers need to know ?** philadelphia , PA, USA . Jessica kingsley publishers.
- 127- [http / www.resourceoom.net/readspell/dysgraphia.a](http://www.resourceoom.net/readspell/dysgraphia.asp)
sp

□ □ □

الفهرس

صفحة	الموضوع	مقدمة
٥		الباب الأول
١١		
١٢	- الفصل الأول : صعوبات التعلم	مقدمة
	○ أولاً : تعريف صعوبات التعلم	
	○ ثانياً : معدلات إنتشار صعوبات التعلم	
	○ ثالثاً : سمكات تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم	
	○ رابعاً : العوامل المساهمة في ظهور صعوبات التعلم	
	○ خامساً : التداخل والنظريات للتفسير لصعوبات التعلم	
	○ سادساً : تصنيف صعوبات التعلم	
٣٥	- الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة	
	صعوبات تعلم الكتابة	
	○ مقدمة	
	○ أولاً :- صعوبات تعلم القراءة Dyslexia	
	○ ثانياً : تعريف صعوبات تعلم القراءة	
	○ ثالثاً : أنواع صعوبات تعلم القراءة	
	○ ثالثاً : العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة	
	○ رابعاً : الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم القراءة	

- أساساً : تشخيص صعوبات القراءة
- ثانياً :- صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia

○ مقدمة

- أولاً : تعريف صعوبات تعلم الكتابة
- ثانياً : أنواع صعوبات الكتابة
- ثالثاً : العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم الكتابة
- رابعاً : سمات ذوي صعوبات تعلم الكتابة
- خامساً : تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

٦٧

- الفصل الثالث : المخاوف

○ مقدمة

- أولاً : تعريف المخاوف
- ثانياً : الفرق بين الخوف والخوف المرضي والقلق
- ثالثاً : النظريات لتفسيره للمخاوف
- رابعاً : جوانب إشغال المخاوف
- خامساً : الأعراض الناجمة عن المخاوف
- سادساً : أسباب المخاوف
- سابعاً : أنواع المخوف والاشكاله
- ثامناً : تعريف للمخاوف المدرسية

٨٣

البناب الثاني : إجراءات للدراسة

- منهج الدراسة
- هيئة الدراسة
- أدوات الدراسة
- طريقة التطبيق
- المعالجة الإحصائية

١٠١

مقاييس للمخاوف المدرسية

١٠٥

اختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية

١١٣	اختبار جنحة أسير للثكام غير الفعلي
١٢٢	استمارة المستوى الاجتماعي التقاضي
١٢٩	المراجع

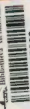
هذا الكتاب

تعد المدرسة بالنسبة للطفل مؤسسة تربية جديدة بقوانينها ونظمها والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها. وقد يؤدي انفصال الطفل عن البيئة المعتادة له وخروجه إلى بيئة مختلفة وغير مألوفة إلى الخوف من المدرسة. وهنا يكمن دور المدرسة في توظيف خبراتها، وإمكاناتها لمساعدة هؤلاء الأطفال بمختلف أنماطهم وقدراتهم.

وتعد توقعات الآباء المبالغ بها سبب قوي لخوف الأطفال من الفشل. وكذلك فإن الآباء النازعين للكمال الزائد كثيراً ما يعاني أطفالهم من الخوف، فهم لا يستطيعون تلبية متطلبات الوالدين ويخافون من المحاولة.

ولكن المدرسة من أهم العوامل التي قد تسهم في صعوبات التعلم والتي تلعب دوراً رئيسياً في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة. لأنها المسئولة عن تحصيل الطلبة للمواد الدراسية المقررة. من خلال الوسائط التربوية المختلفة والمتضمنة في المنهج والكتاب المدرسي والمعلم ونظام التقويم والامتحانات والإدارة المدرسية وإمكاناتها.

Biblotheca Al-Azhar



1212202



I.S.B.N. 978-977-276-870-3



6222008909794

